שלמה סבירסקי

חינוך בישראל

מחוז המסלולים הנפרדים







שלמה סבירסקי

חינוך בישראל
מחוז המסלולים הנפרדים

EDUCATION IN ISRAEL:
SCHOOLING FOR INEQUALITY

Shlomo Swirski

ברירות הוצאה לאור
ת.ד. 36448, תל־אביב 61363

סדר: "מונולייך"
לוחות: "אופסט־פרוצס"
הדפסה: "טופרינט"

נדפס בישראל, ה'תש"ן, 1990

תוכן

מבוא

בית־הספר ממלא תפקיד חשוב ביצירתו ובהשרשתו של אי־השוויון בחברה הישראלית. בימינו, ספק אם ניתן עוד להתייחס אל בית־הספר כפי שהתייחסו אליו *במחצית הראשונה של המאה, כאל מוסד העומד, כביכול, מחוץ* לחברה ופועל להגברת השוויון בין המעמדות, מתוך כך שהוא מעניק לכל תלמידה ותלמיד הזדמנות שווה להצליח בלימודים ולטפס בסולם החברתי. הביקורת החברתית של מערכת־החינוך המדינתית, שהתפתחה בארצות המערב בשנות השבעים והשמונים, חשפה את התפקיד החשוב שבית־הספר ממלא בשימורו של המבנה המעמדי.

בישראל, ביקורת החינוך המדינתי מצוייה בחיתוליה. מערכת־החינוך של המדינה שומרת עדיין, במידה רבה, על דימויה האוניברסליסטי, המתקדם, המבטיח. החינוך נתפס עדיין כמגלם את ההבטחה הגדולה של החברה הישראלית: הבטחה של השכלה, של כניסה לעולם המודרני, של שוויון; הבטחה של צמצום מהיר של פערים בין יהודים; הבטחה של קידמה ומודרניזציה לערבים; הבטחה של מסלולי־קידום פתוחים לנשים; הבטחה של כור־היתוך, שהנכנסים בתוכו הם יהודים גרמנים ותימנים, פרסים וארגנטינאים, והיוצאים ממנו הם "ישראלים" שווי־מעמד.

מערכת־החינוך הישראלית, לא זו בלבד שהיא לא קיימה את הבטחתה הגדולה, אלא שהיא אף משמשת כיום כמנגנון מיון אדיר־מימדים, המבדיל ומבחין בהקפדה ובדקדקנות בין קבוצות ותת־קבוצות, עד כדי כך שהיא מעניקה לנו דירוג כללי מפורט ביותר, היכול לשמש נקודת־מוצא אמינה לכל דיון במבנה המעמדי של החברה הישראלית. לוח 1, המבוסס על נתוני מפקד האוכלוסין של 1983, מאפשר לנו התבוננות על הדירוג סמוך לקו־הסיום של המירוץ הלימודי הארוך — באוניברסיטה.

שיעורי הביקור באוניברסיטה הם רק אמת־מידה אחת להערכתה של מערכת־החינוך, אך הם מהווים נקודת־מוצא טובה ביותר לבדיקת טיב תפקודם של בתי־הספר בישראל. חוקר החינוך מארצות־הברית ג'ון גודלאד אמר על בתי־הספר של ארצו, "אמור לי מה מעמד הוריך ואומר לך באיזה בית־ספר אתה לומד" (שור ופרירה, 1990: 134). בארץ ניתן לומר, על אותו

לוח 1. אחוזי ביקור באוניברסיטה, 1983

גילאי 18-24

נשים יהודיות ילידות ישראל מוצא אירופה-אמריקה	15.1
נשים יהודיות ילידות חו״ל מוצא אירופה-אמריקה	14.2
נשים יהודיות מוצא ישראל	11.5
גברים נוצרים	11.4
גברים יהודים ילידי חו״ל מוצא אירופה-אמריקה	10.3
גברים יהודים ילידי ישראל מוצא אירופה-אמריקה	9.9
נשים נוצריות	8.5
גברים יהודים ילידי חו״ל מוצא אסיה	6.9
גברים יהודים מוצא ישראל	6.5
גברים מוסלמים	6.0
נשים יהודיות ילידות חו״ל מוצא אסיה	5.0
נשים יהודיות ילידות חו״ל מוצא אפריקה	4.4
נשים יהודיות ילידות ישראל מוצא אסיה	4.1
גברים יהודים ילידי חו״ל מוצא אפריקה	3.9
נשים יהודיות ילידות ישראל מוצא אפריקה	3.1
גברים יהודים ילידי ישראל מוצא אסיה	2.8
גברים דרוזים	2.4
נשים מוסלמיות	2.1
גברים יהודים ילידי ישראל מוצא אפריקה	1.8
נשים דרוזיות	0.6

משקל, ״אמור לי באיזה בית־ספר אתה לומד ואומר לך מה מעמד הוריך בחברה״. למעשה קשה אף לדבר על ״בית־ספר ישראלי״, שכן בפועל קיימות במערכת־החינוך שלוש תת־מערכות, הנתונות לשליטה מרכזית אחת, אך הן נבדלות זו מזו לפי עדה ולאום.

הישראלים היחידים עליהם ניתן לומר כי הם לומדים בבתי־ספר טובים מן הסוג שמערכת־חינוך מודרנית טובה אמורה לקיים, הם בני ובנות המעמד הבינוני והגבוה האשכנזי, ובעיקר החילוניים והעירוניים שבהם. בתי־הספר בהם לומדים בני קבוצה זו הם הבסיס לדימוי של ישראל כחברה מפותחת

לוח 1. אחוזי ביקור באוניברסיטה, 1983 (המשך)

גילאי 25-29

גברים יהודים ילידי ישראל מוצא אירופה-אמריקה	16.6
גברים יהודים מוצא ישראל	14.6
גברים יהודים ילידי חו״ל מוצא אירופה-אמריקה	12.4
נשים יהודיות ילידות ישראל מוצא אירופה-אמריקה	8.9
נשים יהודיות מוצא ישראל	7.3
נשים יהודיות ילידות חו״ל מוצא אירופה-אמריקה	6.4
גברים נוצרים	5.7
גברים יהודים ילידי חו״ל מוצא אסיה	5.6
גברים יהודים ילידי ישראל מוצא אסיה	4.6
גברים מוסלמים	3.8
גברים יהודים ילידי ישראל מוצא אפריקה	3.7
גברים יהודים ילידי חו״ל מוצא אפריקה	3.4
גברים דרוזים	2.5
נשים יהודיות ילידות ישראל מוצא אסיה	2.1
נשים יהודיות ילידות ישראל מוצא אפריקה	2.1
נשים יהודיות ילידות חו״ל מוצא אפריקה	2.0
נשים יהודיות ילידות חו״ל מוצא אסיה	1.8
נשים נוצריות	1.5
נשים מוסלמיות	0.6
נשים דרוזיות	0.2

המקור: מפקד האוכלוסין והדיור 1983, פרסום מס׳ 10: תכונות השכלתיות של האוכלוסיה ושפות דיבור, לוח 6א׳.

ביותר, המשתווה ברמתה לעילית הטכנולוגית־מדעית של עמק הסיליקון הקליפורני ושל יפאן, או לעלית האינטלקטואלית של לונדון, פריז, ברלין או מוסקבה. המדובר, בדרג בית־הספר התיכון, במספר עשרות בתי־ספר, דוגמת הגמנסיה ו״ליד האוניברסיטה״ בירושלים, גמנסיה הרצליה, אליאנס ותיכון חדש בתל־אביב, הריאלי ועירוני ה׳ בחיפה, כשמצטרפים אליהם מתי־מעט מבתי־הספר המקצועיים — בית־הספר להנדסאים שליד אוניברסיטת תל־אביב או בסמ״ת בחיפה. בתי־ספר אלה מציבים נורמה לפיה נמדדת מערכת־החינוך כולה. עבורם בנוייה תכנית־הלימודים הרשמית של משרד

החינוך. הם אלה המקבלים את המורות והמורים הטובים ביותר. תלמידיהם הם הניגשים לבחינות־הבגרות כדבר המובן מאליו, וכדבר המובן מאליו הם גם ממשיכים בלימודים אוניברסיטאיים. בני קבוצה זו הם העתודה העיקרית של הקצונה ושל כוח־האדם המדעי־טכנולוגי של הצבא. לקראת גיוסם הם מוצפים פניות מן היחידות המובחרות ביותר של צה"ל. האחרים — להוציא את הערבים — צריכים להסתפק, לרוב, ב"הגרלה" המפנה אותם ליחידות־שדה "לא מובחרות", או ליחידות השירותים. בני קבוצה זו הם רוב — שני־שליש — בקרב הסטודנטים באוניברסיטאות. הם על כן המרכיב העיקרי של אוכלוסיית האקדמאים בישראל. לפי המפקד של 1983, אשכנזים מהווים 81% מן הפיזיקאים בישראל, 83.2% מן המהנדסים והאדריכלים, 89.0% מן הרופאים ורופאי־השיניים, 82.6% מכל העובדים האקדמיים במדעי־הרוח, 82.2% מכל המורים במוסדות להשכלה גבוהה, 86.8% מכל המנהלים בשירות הציבורי (מעובד מתוך למ"ס, 1983: לוח 20; המספרים כוללים גם אקדמאים עולים).

בני קבוצה זו הם היחידים המצויידים בכל הנדרש כדי ליטול חלק בקשרי־הגומלין של ישראל עם העולם האקדמי החיצון. מקרבם בא הרוב המכריע של הסטודנטים הישראליים הלומדים לתארים גבוהים בחו"ל, ומאוחר יותר גם הרוב המכריע של המשתתפים בכינוסים תרבותיים, מדעיים וטכנולוגיים בינלאומיים. הם גם אלה המאיישים את העמדות הבכירות במנגנוני המדינה והמשק — במשרד האוצר או בבנק ישראל, בתעשייה הבטחונית או בתעשיית ההיי־טק הפרטית.

בתי־הספר של קבוצה זו משמשים, כאמור, כנורמה עבור כל המערכת — אלא ששאר חלקי המערכת אינם מצויידים, לרוב, בכלים המאפשרים לעמוד בנורמה זו. מזרחים, המהווים קרוב לשני שלישים מאוכלוסיית התלמידות והתלמידים היהודיים בישראל, לומדים לרוב בבתי־ספר נפרדים מאלה של האשכנזים; וכאשר בית־הספר משותף, הם לומדים בו לרוב בהקבצות או במסלולים נפרדים. מבחינה זאת אפשר, על כן, לדבר על מסלול לימודי מזרחי, שהוא בהרבה מובנים מרכיב נבדל, תת־מערכת נפרדת בתוך המערכת הישראלית הכללית.

ההפרדה בלימודים נובעת בראש ובראשונה מן ההפרדה במגורים — בין שכונות דרום תל־אביב ושכונות צפון תל־אביב, בין ערי־הפיתוח ובין המושבות הוותיקות, בין "המושבים הצעירים" לבין המושבים הוותיקים והקיבוצים. כיון שחוק חינוך חובה קובע שהרישום לבתי־הספר ייעשה בהתאם לשכונת המגורים, מוצאים עצמם צעירים וצעירות מזרחים רבים לומדים בנפרד מבני גילם האשכנזים — להוציא מיעוט הגר בשכונות

אשכנזיות ברובן (בעיקר בני המעמד הבינוני המזרחי) ובמיעוט קטן עוד יותר של אשכנזים הגרים בשכונות מזרחיות ברובן (בעיקר בני המעמד האשכנזי הנמוך).

ואולם הבסיס העיקרי להבדלה העדתית בין בתי־הספר הוא בקביעה תרבותית, שקיבלה גושפנקא מדינתית, לפיה תלמידים ותלמידות מזרחים הם בעלי יכולת לימודית נמוכה מזו של בני גילם האשכנזים. בשנות החמישים והששים, עת התברר כי הישגיהם הלימודיים של בני העולים מארצות ערב נופלים מאלה של בני האשכנזים הוותיקים ומאלה של האשכנזים שהגיעו בעליה ההמונית, מיהר הממסד לייחס את הכשלון להבדלים ביכולת אינטלקטואלית, הגם שהיו לכשלון סיבות פרוזאיות ביותר, עליהן נעמוד בפרקים הבאים. אזי החליט משרד החינוך על מדיניות של "טיפוח" התלמידים והתלמידות בשכונות ובעיירות־הפיתוח. תלמידים ותלמידות "טעוני טיפוח" הם, על פי ההגדרה הרשמית, מזרחים — בני/ות אב שמוצאו מאסיה או מאפריקה והוא בעל מספר נמוך של שנות לימוד ואב למספר רב של ילדים (למ"ס, 1980 :י"ח). כיום מוגדרים כך למעלה ממחצית מכלל התלמידים והתלמידות המזרחים בבתי־הספר היסודיים ובחטיבות־הביניים. אלא שהתיוג השלילי, והציפיות הנמוכות המתלוות אליו, פוגעים במידה רבה במרבית הילדים והילדות המזרחים, גם כאלה שהוריהם אמידים ומשכילים ומספר אחיהם או אחיותיהן קטן.

מדיניות ה"טיפוח" יצרה מסגרות לימודיות ייחודיות למזרחים: בחינוך היסודי — בתי־ספר לתלמידים "טעוני טיפוח"; בכיתות העליונות של בית־הספר היסודי ובחטיבות־הביניים — הקבצות, המפרידות בין "רמות" שונות של תלמידים, ומעניקות, בפועל, חינוך ירוד לתלמידי ההקבצות הנמוכות; בחטיבה העליונה — בתי־ספר מקצועיים, המהווים מסגרת המשך "טבעית" לבוגרי ההקבצות הנמוכות ולאותם תלמידי ההקבצה העליונה שלמדו בבתי־ספר יסודיים שרמתם הכללית ירודה. במקביל למסלולים הנפרדים קמה גם מערכת מיון מסועפת — יועצות, פסיכולוגים, מבחנים למיניהם — שתפקידה העיקרי הוא למנוע "טעויות". קרוב לשני שלישים מן הצעירים והצעירות המזרחים הממשיכים בלימודים בחטיבה העליונה מגיעים לבתי־ספר מקצועיים או למגמות מקצועיות בבתי־ספר מקיפים. רק כשליש מהם מגיע לבחינות־הבגרות. בבחינות הבגרות, שיעור התלמידים המזרחים המצליחים קטן מזה של האשכנזים; הדבר בולט במיוחד בקרב בוגרי המסלולים הטכנולוגיים — שם לומדים מרבית תלמידי התיכון המזרחים: רק 39% מקרב הבוגרים המזרחים של בתי־ספר אלה עמדו ב־1988 בבחינות־הבגרות (למ"ס, 19.6.89). גם מי שקיבל תעודת־בגרות עלול לגלות — מאוחר

מדי — כי דרישות הקבלה של האוניברסיטאות גבוהות מדי עבורו: **בבחינות הכניסה לאוניברסיטאות, למעלה מרבע מן המועמדים והמועמדות המזרחים נכשלים — בהשוואה ל־17% מקרב מקביליהם האשכנזים** (למ"ס, שנתון 1986: לוח כ"ב/34). בסופו של דבר מגיעים ללימודים אוניברסיטאים רק כ־3% מגילאי 20-29 המזרחים — בהשוואה לכ־15% מבני גילם האשכנזים (למ"ס, שנתון 1988: לוח כ"ב/14). שיעור המזרחים יורד ככל שעולה דרג הלימודים באוניברסיטה: בלימודי התואר הראשון שיעורם ב־1985 היה 27.7%; בלימודי התואר השני — 16.7%; ובלימודי התואר השלישי — רק 12.4% (למ"ס, שנתון 1986: לוח כ"ב/31). בקרב הבוגרים היוו מזרחים ב־1984 רק 14.6%; שיעורם בקרב מקבלי תואר שלישי היה פחות מ־10% (למ"ס, שנתון 1986: לוח כ"ב/42).

בית־הספר המזרחי הטיפוסי בישראל, אם כן, הוא עולם בפני עצמו, למרות שמבחינה רשמית הוא חלק מאותה מערכת בה מצוי בית־הספר של המעמד הבינוני האשכנזי. ההבדל ניכר כבר בסוף בית־הספר היסודי: "ההבדלים בין שתי קבוצות המוצא ברמת הביצוע הממוצעת מגיעים לכדי פער של שנתיים בכיתות ד'-ו'" (מינקוביץ, דיוויס, באשי, 1985: 341). בית־הספר התיכון הטיפוסי בשכונות ובעיירות־הפיתוח הוא בית־ספר מקצועי — "אורט", "עמל", "נעמ"ת", "ויצ"ו". והאוניברסיטה היא בבחינת הארץ שמעבר לנהר, ארץ של אשכנזים ו"מתאשכנזים".

בתי־הספר הערביים הם מערכת נפרדת במוצהר. תלמידים ותלמידות ערבים לומדים במוסדות נפרדים עד לסוף התיכון. הם נפגשים עם יהודים לראשונה רק במסגרת האוניברסיטה. מעולם לא נעשה נסיון לשלב את המערכת הערבית עם זו היהודית. כך היו הדברים בתקופת המנדט הבריטי, וכך גם נותרו לאחר שהערבים הפכו להיות מיעוט במדינה היהודית.

מרבית בתי־הספר הערביים מצויידים בכלים פחותים מאלה של היהודיים: מסגרות לימוד פחות מגוונות, שיעור נמוך יותר של מורות ומורים מוסמכים, מספר קטן יותר של מבנים וחדרי־כיתות. תכנית־הלימודים אינה מקיפה ומעודכנת כמו זו הנהוגה בבתי־הספר היהודיים; בלשונו של דו"ח ממשלתי, "החינוך הערבי אינו שותף תמיד ובאותה עת לשינויים ולחידושים המונהגים בחינוך היהודי בעניינים של תוכניות לימודים, ספרי לימוד ושיטות הוראה" (משרד החינוך, 1985: 25).

למרות חוק חינוך חובה, עדיין סובלת מערכת־החינוך הערבית מבעיית נשירה: בשנת תשמ"ב, לדוגמא, נשרו לפחות 20 אחוז מהתלמידים והתלמידות עד סוף כיתה ח' (שם: 11). הבעייה מחריפה בתיכון: ב־1987, רק 579 מתוך כל 1,000 בני 14 עד 17 ערבים ביקרו בבית־ספר על־

יסודי; השיעור המקביל בקרב יהודים היה 844 (נתונים מקובצים מתשמ״ה ומתשמ״ז; למ״ס, שנתון 1988: לוחות כ״ב/12 ו־13). שיעור הערבים המגיעים לאוניברסיטאות נמוך, ומקביל למדי לזה של המזרחים: בשנת תשמ״ה, רק 2.1% מגילאי 20-29 הערבים למדו באוניברסיטאות (אצל גילאי 20-24 היה השיעור 3.0%, ואצל גילאי 25-29 — 1.0%) (למ״ס, שנתון 1988: לוח כ״ב/14, בהערה).

ההבדל הבולט ביותר בין בתי־הספר הערביים לבין אלה היהודיים — על כל גווני המוצא שלהם — הוא העדיפות הנמוכה לה הם זוכים בסדר־היום הממשלתי והלאומי. גורלם החינוכי של ילדי העולים מארצות ערב זכה לתשומת־לב רבה הן בשנות החמישים — עת הוביל למשבר ממשלתי מתמשך — והן בשנות השישים, עת גרם לתנועת הרפורמה והאינטגרציה בחינוך. באותן שנים הושקעו כספים רבים כדי להחזיק את הצעירים והצעירות המזרחים במסגרת לימודית תיכונית, ולשם כך הוקמו מאות בתי־ספר מקצועיים. החינוך הערבי, לעומת זאת, לא זכה מעולם לתשומת־לב ממשלתית. שיפורים משמעותיים שחלו בו נבעו, במידה רבה, מיוזמה מקומית, או משיקולים פוליטיים תועלתניים של הרשויות.

ההבדל הקיים בין העדות היהודיות קיים גם בין העדות הערביות, ובעיקר בין המעמד הבינוני הנוצרי העירוני לבין מעמד הפועלים המוסלמי והדרוזי בכפרים או בערים המעורבות. הנוצרים, שהם כ־12% מן האוכלוסיה הערבית, הם בעלי ההישגים הלימודיים הגבוהים ביותר. שיעור הביקור בבית־ספר של גילאי 14-17 הנוצרים הוא 770 לכל אלף — בהשוואה ל־549 בקרב המוסלמים בני גילם ו־586 בקרב הדרוזים בני גילם (למ״ס, שנתון 1988: לוח כ״ב/13). הנוצרים גם נהנים מכך שבתי־הספר התיכוניים הערביים הטובים ביותר שייכים למסדרים נוצריים. הנוצרים, באופן כללי, מתקרבים בהישגיהם לאלה של היהודים האשכנזים; המוסלמים והדרוזים, לעומת זאת, דומים בהישגיהם ליהודים המזרחים. ההבדל העיקרי בין מוסלמים ודרוזים, מצד אחד, לבין יהודים מזרחים, מצד שני, הוא שבשכונות ובעיירות־הפיתוח המזרחיות קיימים בתי־ספר מקצועיים, המחזיקים את בני־הנוער במסגרת לימודית; ואילו ביישובים המוסלמיים והדרוזיים אין מסגרת לימודית מקבילה, ובני־הנוער שלא ממשיכים בלימודים תיכוניים — כמחצית — יוצאים לעבודה בגיל צעיר.

מעמדן ההשכלתי של נשים בישראל, מבחינת מספר שנות לימוד, מקביל, באופן גס, לזה של הגברים בתוך כל אחת משלוש הקבוצות בהן דנו. נשים אשכנזיות לומדות באוניברסיטה יותר מנשות כל הקבוצות האחרות, ושיעור הלמידה אצלן זהה לזה של הגברים האשכנזים. נשים ערביות לומדות

באוניברסיטה פחות מנשות כל הקבוצות האחרות. יוצאות־מן־הכלל יחידות הן הנשים הנוצריות, אשר, כמוהן כגברים הנוצרים, מדורגות במקום השני, לאחר הנשים האשכנזיות, ולפני כל שאר הנשים. שיעורי הלמידה אצל כל הנשים הערביות נמוכים בשיעורים משמעותיים מאלה של הגברים. הנשים המזרחיות מדורגות קרוב מאוד לנשים המוסלמיות, ובריחוק יחסי מן האשכנזיות והנוצריות. שיעורי הלמידה שלהן גבוהים במידת־מה מאלה של הגברים המזרחים.

מבחינת שנות הלימוד, ההשתייכות הלאומית או העדתית קובעת יותר מן ההשתייכות המינית, ואולם מבחינת תוכן הלימודים, נשות כל הקבוצות מוצאות עצמן בסירה אחת. הרוב המכריע של הנשים, בלא הבדלי דת, לאום או עדה, מופנות אל מסלולי־לימוד "נשיים". הערכים המשתמעים והגלויים של תכנית־הלימודים ושל תהליכי המיון וההסללה בכל דרגות הלימוד, גורמים לנשים לפנות לתחומי־לימוד אשר יוחדו להן — מדעי החברה והרוח לאלה המגיעות לאוניברסיטה; הוראה וסיעוד לאלה המגיעות למוסדות השכלה גבוהה לא־אוניברסיטאיים; מזכירות, אופנה או מלונאות לאלה המגיעות לבתי־ספר תיכוניים מקצועיים. מערכת־החינוך הישראלית תורמת, אם כן, להנצחת "חלוקת עבודה לפי מין, אשר לפיה התרומה העיקרית של מחצית האוכלוסיה — קרי, הנשים — היא בתחום משק הבית. פירוש הדבר שהחברה מונעת מעצמה את התרומות שהנשים היו יכולות להעלות בתחומי־הפעילות האחרים" (סבירסקי ברברה, 1984 :177).

התוצר הסופי של מערכת־החינוך הישראלית, במונחים של צעירות וצעירים בעלי השכלה גבוהה, רחוק מלהלום את הדימוי העצמי של החברה הישראלית כחברה מערבית מתקדמת. רק 7.6% מכלל גילאי 20-29 למדו באוניברסיטה בשנת 1985 (למ"ס, שנתון 1988 :לוח כ"ב/14); דהיינו, אחד/ת מתוך 13 צעירים/ות. גם אם נוסיף לאלה את הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה לא־אקדמיים, כ־50,000 במספר, נגיע לשיעור של כ־13%-14% — שהוא נמוך מהשיעור שאליו הגיעו ארצות רבות במערב עוד בשנות השבעים: הולנד (16%), שוודיה וצרפת (21%), יפאן (26%) וארצות־הברית (45%), לדוגמא (סיריץ', קולטון וג'לאד, 1981 :לוח 11).

מערכת־החינוך הישראלית אף רחוקה מלהלום את הדימוי העצמי שלה כמקום בו "המוח היהודי" בא לידי ביטוי מלא. שיעור הביקור של יהודים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל נמוך מזה של בני־גילם בקהילות היהודיות המרכזיות בעולם (דה להפרגולה ודאב, 1988; אלטשולר, 1980; טובין, 1989; בנסימון ודה להפרגולה, 1984). בארצות־הברית, בריכוזים העירוניים הגדולים, שיעור הביקור של יהודים במוסדות להשכלה גבוהה

עומד על 90%, לערך (טובין, 1989) — גבוה בהרבה אף מזה של הקבוצה בעלת שיעור הסטודנטים הגבוה ביותר בישראל, האשכנזים.

בספר שלפנינו ננסה להתחקות אחר התהליכים החברתיים אשר הביאו את מערכת־החינוך הישראלית לנקודה בה היא נמצאת. נבדוק את המקורות ההיסטוריים של המערכת, נעמוד על ציוני־הדרך העיקריים בהתפתחותה בתקופת המדינה, ונסיים במספר הערות לגבי העתיד.

פרק ראשון

שלוש מערכות־חינוך שהיו

"בית־ספר ישראלי" הוא מושג מלאכותי, במידה רבה, שכן בפועל קיימים בישראל שלושה סוגים של בתי־ספר: בית־ספר של השכונות המבוססות, שרוב תלמידיו אשכנזים; בית־ספר של עיירות־הפיתוח ושל השכונות ה"דרומיות" בערים הגדולות, שרוב תלמידיו מזרחים; ובית־הספר הערבי.

מבט היסטורי רחב מאפשר למצוא את מקורותיהם של שלושת סוגי בתי־הספר בשלוש מערכות־חינוך אשר עד ל־1948 התקיימו בנפרד זו מזו, ואשר לולא אותה מלחמה והמדינה שקמה בעקבותיה, סביר שהיו ממשיכות כל אחת בקיומה העצמאי, מבלי שתבואנה לכלל מפגש. בשלוש מערכות אלו נעסוק בפרק הזה.

הדעה הרווחת היא שחינוך מערבי מודרני, כזה האמור לאפיין את "בית־הספר הישראלי", הוא פרי התפתחות שחלה אצל יהודי אירופה, שבקרבם קמה התנועה הציונית. לפי דעה זו, הציונים האירופים הם אשר הביאו עמם את החינוך המודרני לארץ־ישראל, והם אשר פתחו את שעריו בפני הקבוצות החדשות שבאו תחת שלטון המדינה ב־1948 — הערבים והיהודים שעלו מארצות ערב.

למעשה, מערכת־החינוך הישראלית איננה "המצאה בלעדית" של קבוצה אחת מן הקבוצות המרכיבות כיום את החברה הישראלית. מערכת־החינוך היא תוצר של איחוד מאולץ של שלוש מערכות־חינוך שנולדו בהפרשי זמן קצרים ובנסיבות דומות למדי. שלושתן היו "מודרניות" באותו מובן, ושלושתן אף עלו על מסלול התפתחות דומה. אלא שההתפתחות של שתיים מהן נקטעה באיבה, והן מצאו עצמן, בתחומי מדינת ישראל, בשליטתה של השלישית. הכוונה למערכת־החינוך של הציונים האירופים בתקופת היישוב; למערכת־החינוך שפותחה בקרב הערבים בארץ־ישראל בסוף ימי האימפריה העות'מאנית ובתקופת המנדט הבריטי; ולמערכות־החינוך

שהוקמו בקהילות היהודיות בארצות האיסלאם, החל מסוף המאה התשע־עשרה ועד לעלייה ההמונית לישראל.

כאמור, שלוש המערכות היו בעלות רקע דומה למדי. שלושתן נולדו בהפרשי זמן קצרים, במהלך המאה התשע־עשרה, מתוך אימוץ של דפוסי־חינוך חדשים שפותחו באותה עת בארצות המערב המתועש. דפוסים אלה היו זרים עד אז, במידה רבה, לכל אחת מן השלוש.

נזכיר כי חינוך יסודי אוניברסאלי מטעם המדינה, המיועד להקנות ידע ומיומנויות הנחשבים כהכרחיים לחיים בחברה "מודרנית" — כגון קרוא וכתוב, חשבון או היסטוריה, הוא התפתחות היסטורית חדשה יחסית. חינוך חובה כללי הונהג לראשונה בפרוסיה במחצית הראשונה של המאה השמונה־עשרה, אך תחולתו לא היתה לכללית עד מאוחר יותר (פרימן־באטס, 1973: 357). בצרפת הונהג חינוך יסודי לראשונה ב־1833, אך הוא הקיף אז רק חלק מן האוכלוסיה (שם: 354). באנגליה נעשה הדבר רק ב־1870, וגם שם חלפו שנים עד שהחינוך היסודי היה לנחלת הכלל (שם: 343). בכל שלוש הארצות נתקלו תומכי החינוך המדינתי החדש בהתנגדות עזה מצד אנשי הדת, שחששו מאובדן המונופול המסורתי שהיה להם על החינוך, כמו גם מחידושים שנראו להם כמאיימים על עקרונות מקודשים, כגון לימוד של בנים ובנות יחד.

אותם יהודים (באירופה ובארצות־ערב) וערבים שרצו בחינוך "מודרני" פעלו, לקראת סופה של המאה התשע־עשרה, תחת רישומן של התפתחויות אלה. כל שלוש הקבוצות, כמו דומותיהן במערב־אירופה, נתקלו בהתנגדות עזה של אנשי הדת, שכן, עבור שלושתן גם יחד סימנו התפתחויות אלה תפנית בדפוסי־התרבות הקהילתיים המסורתיים — מעבר מחינוך דתי, הניתן במשך שנים ספורות לבנים הצעירים, ובעיקר לבני השכבות המבוססות ביותר בקהילה, לחינוך המבוסס על השכלה אירופית כללית, המתמשך על פני מספר שנים רב יותר, והניתן לבנים ולבנות גם יחד, תוך שאיפה להחילו על כל שכבות החברה.

מכנה משותף שלישי הוא שכל שלוש מערכות־החינוך בהן מדובר ניזונו, במידה רבה, ממאמצי המודרניזציה של שתים מן המעצמות הגדולות של התקופה, אשר מצאו עצמן מפגרות בתחרות המדעית, הטכנולוגית והצבאית עם מעצמות המערב: האימפריה הרוסית — שבתחומיה התגוררו בסוף המאה הקודמת מרבית יהודי מזרח־אירופה, והאימפריה העות׳מאנית — שבתחומיה התגוררו ערביי ארץ־ישראל וחלק מיהודי המזרח־התיכון וצפון־אפריקה. במלים אחרות, כל שלוש המערכות, זו הציונית־אירופית, זו הערבית וזו היהודית־מזרחית, צמחו בפריפריה, בשוליים של "התרבות

המערבית המודרנית", בחיקן של מדינות או מעצמות שביקשו לעלות על רכבת המודרניזציה, מחשש פן תישארנה מאחורי המערב הקפיטליסטי המתועש, ותפסדנה לו את מקומן.

דבר רביעי — בכל שלושת המקרים שימשה מערכת־החינוך החדשה כלי לעיצוב ולביטוי של מאוויים קהילתיים ולאומיים. מערכת־חינוך מדינתית משמשת, בכל מקום, כלי בידי האליטה להגדיר את הזהות הלאומית, להקנות תודעה לאומית ולהתוות את המטרות הלאומיות. כדבריו של ג'ורג' אנטוניוס, "ללא בית־ספר או ספר, אין להעלות על הדעת צמיחתה של אומה בימינו המודרניים" (אנטוניוס, 1946: 40). בתי־הספר של ארצות־הברית, למשל, מהללים את "אורח־החיים האמריקאי" ומדגישים את תפקידה המנהיג של ארצות־הברית בראש "העולם החופשי", כשם שבתי־הספר של צרפת מבליטים את "גדולת צרפת ותרבותה". באורח דומה שימשו בתי־הספר של כל שלוש הקבוצות בהן אנו דנים, בתקופה שבין סופה של המאה התשע־עשרה ובין 1948, כלי בידי האליטות שלהן לגיבוש קהילתי ולאומי. אנשי חינוך ערבים, למשל, לחצו על שלטונות המנדט הבריטי להגדיל את חלקה של ההיסטוריה הערבית בתכנית־הלימודים, על חשבון ההיסטוריה הבריטית (טיבאווי, 1956: 88-89). יהודי עיראק ראו את בתי־הספר שלהם ככלי לשמירת הזהות היהודית וטיפוח קשר של הרמוניה ורציפות בין בית־הספר והבית (מאיר, 1981: 447). ואילו חברת "כל ישראל חברים", או בשמה הידוע יותר, "אליאנס", שהקימה עשרות בתי־ספר מערביים בקהילות יהודיות בארצות ערב, האמינה כי על היהדות "למלא את תעודתה, להכריז על זכותה, להפגין את חיוניותה בתנועה הגדולה של האידיאות, במאבק הרעיוני הגובר של החברות המודרניות" (מצוטט אצל אלבוים־דרור, 1986: 31). באורח דומה, "האוריינטאציה של החינוך [הציוני] היתה כזו של תנועה לאומית מודרנית...[החינוך הציוני] ביקש ליצור מורשת חדשה של נכסי תרבות לאומיים, שעליהם יתחנך דור חדש של יהודים לאומיים..." (שם, 1986: 57). המחשה נוספת ניתן למצוא בחוק חינוך ממלכתי שנתקבל על־ידי הכנסת ב־1953, אשר קבע כי "מטרת החינוך הממלכתי היא להשתית את החינוך במדינה על ערכי תרבות ישראל והישגי המדע, על אהבת המולדת למדינה ולעם ישראל, על אימון בעבודה חקלאית ובמלאכה, על הכשרה חלוצית ועל שאיפה לחברה בנויה על חירות, שוויון, סובלנות, עזרה הדדית ואהבת הבריות" (אקרמן, כרמון וצוקר, 1985: 929).

מערכת־החינוך הציונית־אירופית

מערכת־החינוך הציונית־אירופית קמה כחלק מתנועת "היציאה מן הגטו" של הקהילות היהודיות. הדחף למודרניזציה בא משני כיוונים: מכיוון תנועת "ההשכלה" המרכז־אירופית, שראתה בחינוך מערבי אמצעי לגאולת היהודים מן הבידוד התרבותי ומן המעמד החברתי הנחות בו היו שרויים; ומכיוון המנגנונים המדינתיים של ארצות מזרח־אירופה, שראו בחינוך מערבי כלי להשלטת התרבות הלאומית הדומינאנטית על המיעוט היהודי — כמו גם לגיוס כוח־האדם שהיה נחוץ להן למימוש יעדיהן הלאומיים. מוסדות־החינוך היהודיים המודרניים הראשונים קמו עוד במחצית הראשונה של המאה התשע־עשרה בקהילות מערב ומרכז־אירופה, שם התחרו בהצלחה במוסדות־החינוך המסורתיים — החדר והישיבה. ואולם עם הזמן נטשו הצעירים היהודים את בתי־הספר של הקהילה ופנו לאלה של המדינה — שהתפתחו בקצב מהיר, ופתחו את שעריהם בפניהם (אלבוים־דרור, 1986: 24). במזרח־אירופה, לעומת זאת, לא הצליחו השלטונות למשוך תלמידים יהודיים לבתי־ספר שהוקמו במיוחד עבורם, ואילו חינוך מדינתי אוניברסאלי לא הונהג על ידם עד למלחמת־העולם הראשונה. ברוסיה, שבתחומיה ישבו, כאמור, מרבית יהודי מזרח־אירופה עד מלחמת־העולם הראשונה, נעשה צעד ראשון לקראת חינוך אוניברסאלי — תוך אימוץ המודל הגרמני — ב־1864, בעקבות התבוסה במלחמת קרים. אלא שבפועל היתה ההתפתחות איטית: אמנם עוד ב־1906, בעקבות התבוסה במלחמה עם יפאן שנה קודם לכן, הוגשו הצעות־חוק להנהגת חינוך חובה וחינם לכל, אולם עד למהפיכה ב־1917 לא נעשה דבר (פרימן־באטס, 1973: 379). אם כן, שלא כמו במערב אירופה, במזרח לא היו בתי־ספר מדינתיים אוניברסאליים שיקלטו לתוכם את הצעירים והצעירות היהודים (פרט ליוצאים מן הכלל מעטים, כגון גליציה תחת שלטון האימפריה האוסטרו־הונגרית; מנדלסון, 1986: 30). המודרניזציה של החינוך התחוללה, על כן, בתוככי המסגרת הקהילתית.

הקמתם של בתי־הספר היהודיים המודרניים היתה חלק מתהליך ההתגבשות של זרמים פוליטיים ותרבותיים בתוך הקהילות: מסורתיים ולא־מסורתיים, ציונים ולא־ציונים, דוברי אידיש ודוברי עברית. כמה מן הזרמים הללו פיתחו לעצמם רשתות־חינוך מקיפות, עם מבנים, מורים, תכניות־לימוד, ספרי־לימוד וסמינרים למורים. לשיא התפתחותן הגיעו רשתות אלה לאחר מלחמת־העולם הראשונה, כאשר מרבית יהודי האימפריה הרוסית הפכו להיות אזרחיה של מדינת פולין המחודשת — שבתחומיה נמצאה עתה

הקהילה היהודית הגדולה באירופה. בהסתמך על חוזה ורסאיי, שהעניק למיעוטים לאומיים את הזכות לקיים מערכות־חינוך משלהם, בלשונם־הם ובתמיכה כספית של המדינה (שלא הוענקה, בפועל), הפכו רשתות־החינוך היהודיות למערכות־חינוך רשמיות (רוזנהק, 1954; מנדלסון, 1986: פרק 10). המערכת התפלגה לארבעה זרמים עיקריים: רשת "תרבות", שהיתה ציונית וחילונית והדגישה את התרבות העברית; רשת "יבנה" של תנועת "המזרחי"; רשת "חורב" (לבנים) ו"בית־יעקב" (לבנות) של אגודת ישראל; ורשת "ציש"א" (צענטראלע יידישע שול ארגאניזאציע), שהיתה מקורבת ברוחה ל"בונד" ולשון־ההוראה בה היתה אידיש. לפי סקר של ה"ג'וינט" משנת 1936 למדו אז ב־1,465 מוסדות־חינוך יהודיים של כל הזרמים 180,181 תלמידים, החל מגן־הילדים ועד לסמינרים למורים ולישיבות (שם: 154).

נציין כי רק כ־20% מכלל הילדים והילדות היהודים למדו בבתי־הספר היסודיים הקהילתיים; השאר למדו בבתי־ספר ממשלתיים פולניים (שם: 152; מנדלסון, 1986: 188), שחלקם היו מיוחדים ליהודים (מנדלסון, 1986: 174), ורמתם הלימודית היתה נמוכה מזו של בתי־הספר היהודיים (שם: 189). בתי־הספר המודרניים היהודיים, ובעיקר אלה הציוניים, פעלו בקרב בני המעמד הבינוני היהודי; יצאו מכלל זה בתי־הספר של "ציש"א", שמשכו בני פועלים עירוניים (שם: 188), ובתי־הספר של "אגודת ישראל", שמשכו בני פועלים וסוחרים זעירים דתיים.

מערכת־החינוך שהקימו הציונים האירופים בארץ־ישראל היתה בעיקרה ענף נוסף וחדש של מערכת־החינוך היהודית במזרח־אירופה. אפשר לומר כי היא "עלתה" לארץ־ישראל יחד עם העולים הציונים, והיא המשיכה להתפתח כאן תוך מגע שוטף עם מקבילותיה באירופה המזרחית. היא ניזונה מהלכי־רוח ומתפיסות תרבותיות־חברתיות שרווחו שם, התפלגה לזרמים מקבילים לאלה שהתפתחו שם (פרט לזרם האידישיסטי), דגלה בפילוסופיות חינוכיות דומות (ר', למשל, רשף, 1980; קיל, 1977: 32; אלבוים־דרור, 1986: 39) ואף השתמשה לעתים באותם ספרי־לימוד. רבים מן המורים בבתי־הספר העבריים בארץ הוכשרו בסמינרים למורים במזרח־אירופה או עבדו בבתי־ספר שם (ר' לדוגמא רשף, 1980: 379, 383; בנטואיץ, 1960: 23; אלבוים־דרור, 1986: 23, 36; קיל, 1977: 26). היסטוריונית החינוך אלבוים־דרור קובעת כי "... מבחינת תרומתו הישירה לחינוך העברי בארץ־ישראל שימש החינוך הציוני בגולה שדה־ניסוי חשוב בפיתוח תוכניות ושיטות־הוראה וספרי־לימוד, ומקור מרכזי בהספקת כוח־אדם להוראה" (שם: 57). הורים שעלו ארצה ממזרח־אירופה יכלו לאתר בארץ, בקלות יחסית, בתי־ספר לפי

רוחם עבור ילדיהם. ייחודה של מערכת־החינוך הציונית־אירופית בארץ־ישראל, לעומת מקבילותיה במזרח־אירופה, היה באידיאולוגיה הלאומית שלה, ואף יותר מכך, בבלעדיותה: שכן בארץ־ישראל לא התקיימה מערכת חלופית כלשהי עבור תלמידים יהודים (מערכת־החינוך של ממשלת המנדט היתה, כפי שנראה להלן, ערבית).

רשתות ראשונות של בתי־ספר יהודיים מודרניים הוקמו בארץ לא על־ידי הציונים אלא על־ידי חברות פילנטרופיות יהודיות ממערב־אירופה — ה"אליאנס", חברת "עזרה" של יהודי גרמניה ו"אגודת אחים" של יהודי אנגליה. מאוחר יותר החלו לפעול גם ארגונים ציוניים מזרח־אירופיים, ובראשם ועד חובבי־ציון. עם גבור העליה הציונית הוקמו בתי־ספר ביוזמה מקומית של הורים ו/או מורים במושבות ובערים (בנטואיץ, 1960; הרמתי, 1979; אלבוים־דרור, 1986; קליינברגר, 1969: פרק 1). בשלהי מלחמת־העולם הראשונה עברו מרבית בתי־הספר למימון, ובעקבותיו גם לניהול ופיקוח, של ההסתדרות הציונית, שהפכה, בעיקר לאחר המלחמה, לגורם מוביל במפעל ההתיישבות היהודית בארץ־ישראל. מאוחר יותר, כאשר היישוב היהודי גדל, ביקשה ההסתדרות הציונית להשתחרר מנטל מימון מערכת־החינוך, בו התקשתה לשאת. בשנת 1933 עברה הבעלות לידי הוועד הלאומי של כנסת ישראל, שמימן את הפעילות באמצעות מסים, ובעזרת סיוע קטן־מימדים מן הסוכנות היהודית וממשלת המנדט (אלבוים־דרור, 1985: 38-41).

עם העברת הניהול לידי הוועד הלאומי הוקם במסגרתו מנגנון ביורוקראטי של ניהול ופיקוח, שהיווה "משרד חינוך" של היישוב. במסגרת "משרד חינוך" זה פעלו שלושה זרמים: הזרם "הכללי" של המעמד הבינוני העירוני והחקלאי, ומאוחר יותר גם של הימין; זרם "המזרחי" של הציונות הדתית; ו"זרם העובדים" של תנועת העבודה. בתי־הספר של "אגודת ישראל" לא הוכרו על־ידי הוועד הלאומי כזרם (אלבוים־דרור, 1985: 41-43; ריגר, 1940; קליינברגר, 1969: 35). זרמים אלה, שכל אחד מהם החזיק הנהלה משלו ומפקחים, מורים ואף סמינרים משלו, שמרו בידיהם את היוזמה והשליטה המעשית על הנעשה בבתי־הספר; ואולם למרות אי־האחידות הפנימית, פעלה מערכת־החינוך הציונית־אירופית כמערכת־חינוך מדינתית לכל דבר, או, בלשון אותם הימים, כמערכת חינוך של "מדינה בדרך". "משרד חינוך" זה הוא שהפך, אחרי 1948, למשרד־החינוך של מדינת ישראל.

בשנת הקמת המדינה, ב־1947/48, למדו במערכת־החינוך הציונית־אירופית 97,700 תלמידים ותלמידות — 15,700 בגנים, 67,500 בבתי־ספר

יסודיים, 11,500 בבתי־ספר תיכוניים, 1,800 בבתי־ספר מקצועיים, ו־1,250 בסמינרים למורים (למ״ס, שנתון 1949/50: 92-93). החלוקה בין בנים ובנות בבתי־הספר היסודיים של הוועד הלאומי היתה שווה — עם רוב קטן של בנות לאורך כל תקופת המנדט (ממשלת פלסטינה, 1946: 190). החינוך היסודי היה כמעט אוניברסאלי: שיעור הביקור בבתי־הספר עמד על 90% (שם: 186).

מערכת־החינוך הציונית־אירופית כללה גם שני מוסדות אוניברסיטאיים: האוניברסיטה העברית בירושלים והטכניון בחיפה. בשנים של ערב מלחמת העולם השניה למדו באוניברסיטה העברית מעט למעלה מ־800 סטודנטים וסטודנטיות, ובטכניון — כ־700. כאן ניכר הפרש בין גברים לנשים: כשני־שלישים מתלמידי האוניברסיטה העברית היו גברים (ממשלת פלסטינה, 1946: 196); יש לשער שייצוגן של הנשים היה נמוך עוד יותר בטכניון.

בהתייחסי למערכת זו כאל מערכת ״ציונית־אירופית״ ברצוני להדגיש לא רק את מקורותיה, אלא גם את קהל ההורים והתלמידים אליו כיוונה את עצמה. שכן המיעוט היהודי־מזרחי בארץ־ישראל לא נכלל במלואו בתוך המערכת, ולא היווה שותף שווה במסגרתה. שתי קבוצות שבלטו מבחינה זו היו הספרדים הוותיקים והעולים התימנים. באשר לספרדים, למרות שבתי־הספר המודרניים הראשונים, אלה שהוקמו על־ידי האגודות הפילנטרופיות האירופיות, פעלו בעיקר בקרבם, לא עלה בידם להפוך את ייצוגם הגבוה בין ההורים והתלמידים לקרש־קפיצה להשתתפות בגופים המנהלים — אותו ״משרד־חינוך״ שהוזכר לעיל. ייצוגם של הספרדים בקונגרסים הציוניים, שם ניתנה ההכרה לרשתות־החינוך השונות — הכרה שבעקבותיה הגיעו התקציבים — היה דל. לאור העובדה שכל קבוצה ציונית התארגנה במסגרת זרם משל עצמה — במקום שהתנועה כולה תקים רשת כללית — מצאו עצמם הספרדים בשולי מערכת־החינוך היישובית. ״*במבט ששים שנה אחורנית*״, כתב אליהו אלישר ב־1980, ״אפשר לקבוע שבעיניני חינוך כבעניני ציבור אחרים רבים... גברה הדאגה קודם כל לאלה שהיו מיוצגים בקונגרסים הציוניים כבאסיפת הנבחרים... במקום להקים רשת חינוך כללית אוטונומית על חשבון התורמים בתפוצות ומהכנסות הוועד הלאומי, החלה התרוצצות להקמת רשתות חינוך, כללית, דתית, עצמאית, מעמדית, קיבוצית, ועוד... מבלי משים הפכו ילדי הספרדים הוותיקים והעולים הלא־מאורגנים מבני עדות המזרח לנפגעים העיקריים מתהליך זה״ (אלישר, 1980: 480).

התימנים, מצידם, הקימו מערכת חינוך משלהם, הן משום שחשו דחויים על־ידי היישוב הישן וחלוצי המושבות, והן משום שביקשו לשמור על ערכי המסורת הלשונית והלימודית שלהם. למרות שמבחינה זו לא היו שונים

מכל רשת אחרת, מפלגתית או דתית, נכשלו במאבקם לזכות בהכרה מצד הוועד הלאומי, הכרה שהיתה מזכה אותם בחלק מן התקציב. כתוצאה מכך היה עליהם לממן בעצמם את חינוך ילדיהם; אלא שמצבם הכלכלי הרעוע היקשה עליהם לקיים רשת חינוך עצמאית, ובסופו של דבר נאלצו להכנס לזרם "המזרחי" — שבמשך שנים חתר לפרוש עליהם את חסותו, בין השאר באמצעות מאבק נגד הענקת תקציבים של ההסתדרות הציונית לבתי־ספר תימניים (צוריאלי, 1987: פרק ה').

אחת התוצאות של דחיקתם של הספרדים, התימנים ומזרחים אחרים לשולי מערכת־החינוך היישובית היתה מספר גדול של ילדים שלא ביקרו כלל בבית־ספר, או שנשרו במהלך לימודיהם. הבעיה היתה חמורה במיוחד בירושלים, בה היה ריכוז גבוה במיוחד של מזרחים: מחקר משנת 1941 מצא כי רבע מגילאי בית־הספר היסודי בעיר הם "חסרי חינוך"; בקרב הבנות הגיע שיעור "חסרות־החינוך" לשליש (ר' פלד, 1982: 118).

מערכת־החינוך הערבית

נסיון ראשון להקים רשת חינוך מערבית בקרב הערבים נעשה עוד בשנות ה־30 של המאה התשע־עשרה, בתקופה בה היתה ארץ־ישראל נתונה תחת שלטונו של איברהים פחה, בנו של מוחמד עלי, השליט המצרי שעמד בראש מאמץ מודרניזציה נרחב בארצו. איברהים פחה הניח יסודות לרשת בתי־ספר יסודיים, ועשה זאת על־פי הדוגמא של צרפת — שם, כזכור, הונהג חינוך יסודי לראשונה ב־1830; אלא שהנסיון ארך שש שנים בלבד, עד לנסיגת הכוחות המצריים ב־1840 (אנטוניוס, 1946: 40-41). כארבעים שנה מאוחר יותר החלו השלטונות התורכיים להקים במרכזים העירוניים הגדולים בתי־ספר מודרניים, במסגרת החלטתה של האליטה העות'מאנית לסגל דפוסי מדינה וחברה מערביים (לואיס, 1983: 146-147). כך הוקמה רשת שכללה בתי־ספר יסודיים ותיכוניים תחת ניהול מרכזי של משרד־החינוך באיסטנבול. החינוך היה חינם, ולפחות באופן תיאורטי, חובה; אלא שבפועל היתה תחולתו מצומצמת ביותר, וזאת בייחוד במחוזות הערביים של האימפריה: בארץ ישראל היו עם פרוץ מלחמת־העולם הראשונה 95 בתי־ספר ממשלתיים יסודיים, ושלושה תיכוניים, עם סך כולל של 8,248 תלמידים (מתוכם 1,480 תלמידות). הלימודים התנהלו בשפה התורכית. מרבית בתי־הספר פעלו בערים הגדולות (טיבאווי, 1956: 19-20). כמו במערב־אירופה, כך גם באימפריה העות'מאנית היו בתי־הספר הממשלתיים החדשים צריכים לכבוש להם את מקומם, נוכח ההתנגדות של חוגים

מסורתיים; ואולם ערב מלחמת־העולם הראשונה היה ברור לעין־כל כי ידם של בתי־הספר הממשלתיים המודרניים היא על העליונה (שם: 181-182).

במקביל לרשת הממשלתית התורכית פעלה גם רשת פרטית ערבית מוסלמית, שמנתה ב־1914 379 בתי־ספר עם סך כולל של 8,705 תלמידים (ורק 131 תלמידות). מרבית בתי־הספר הללו היו כותאבים מסורתיים, ואולם תחת השפעתה של תנועת התחייה הערבית החלו קמים גם כותאבים מודרניים, כדוגמת "החדר המתוקן" של יהודי מזרח־אירופה, שכללו נושאים חילוניים בנוסף על לימודי־הדת המסורתיים. התלמידים בבתי־ספר אלה השתייכו רובם־ככולם למעמד הגבוה הערבי, בגלל שכר־הלימוד שנדרש בהם. שפת־הלימוד היתה ערבית, והמורים הדגישו נושאים ערביים לאומיים (שם: 20, 56-60; מרעי, 1978: 11-12).

בצד שני אלה פעלה גם רשת בתי־הספר של המסדרים הנוצריים האירופיים. בתי־ספר של מסדרים נוצריים היו קיימים בארץ־ישראל, סוריה ולבנון מזה מאות שנים, ואולם במחצית השנייה של המאה התשע־עשרה הפכו לתנועה נרחבת. הם היוו חלק מתנופת ההתפשטות של מעצמות אירופה, כמו גם מן התחרות הפנימית בינן לבין עצמן על איזורי־השפעה. הם משכו בעיקר את האוכלוסיה הערבית־נוצרית, אך היוו אלטרנטיבה לבתי־הספר התורכיים גם עבור מוסלמים. בתי־הספר הנוצריים, שלא כמו אלה התורכיים, לימדו בערבית ולא הדגישו את האידיאולוגיה המדינית התורכית; עקב כך מילאו תפקיד חשוב בהתהוות הלאומיות הערבית המודרנית (אנטוניוס, 1946: פרק 3; טיבאווי, 1956: 21-23; מרעי, 1978: 10-11).

בעקבות מלחמת־העולם הראשונה עברו הערבים בארץ־ישראל לשליטת האימפריה הבריטית. הבריטים הקימו רשת חינוך מדינתית רחבה למדי, על יסוד הרשת העות׳מאנית ותוך שילוב של רבים מבתי־הספר המוסלמיים הפרטיים. רשת החינוך של שלטון המנדט הבריטי היתה, בפועל, רשת חינוך ערבית, שכן מוסדות החינוך היהודיים (כמו גם אלה הנוצריים), קיבלו מעמד מוכר של בתי־ספר פרטיים, ושמרו על מסגרת נפרדת (אלבוים־דרור, 1985: 40; בנטואיץ, 1960: 42-46). הצעות לחינוך משותף הועלו, בין השאר, על־ידי ועדת פיל הבריטית, אולם נתקלו בהתנגדות משני הצדדים (ר׳ ריגר, 1940: 226; להערכה ערבית בדבר האפשרויות — המועטות — להקים מערכת־חינוך יהודית־ערבית משותפת, ר׳ טיבאווי, 1956: 124-125).

הבריטים פתחו בתנופה גדולה, אולם עד מהרה צימצמו את השקעותיהם בחינוך, ובמהלך רוב שנות המנדט שמרו על רמת השקעות נמוכה למדי (שם: 155-159; קליינברגר, 1969: 30). למעשה היו השקעותיה של ממשלת המנדט בפיתוח רשת־החינוך הערבית נמוכות, יחסית, מאלה של ממשלות

ערביות עצמאיות בארצות השכנות באותן שנים (טיבאווי, 1956: 178-179). הערבים הגיבו על־כך במחאות בלתי־פוסקות. הבריטים לא הנהיגו חינוך חובה, ומערכת־החינוך שלהם מעולם לא היתה אוניברסאלית. לא רק שלא היו מספיק בתי־ספר לכל, אלא שגם לא היו מקומות לכל התלמידים אשר ביקשו ללמוד: בכל אחת מן השנים 1942/3-1945/6 נדחו 37% מכלל המבקשים להתקבל לבתי־הספר הערביים הממשלתיים (קליינברגר, 1969: 30; טיבאווי, 1956: 162-165).

במקביל לרשת־החינוך הממשלתית התפתחה בתקופת המנדט גם רשת־חינוך ערבית־מוסלמית פרטית, ביוזמתו ובהנהלתו של הוועד המוסלמי העליון, ולצידה המשיכה להתקיים ולהתפתח רשת בתי־ספר של המסדרים הנוצריים. ואולם, הגם ששתי הרשתות הללו התרחבו מאוד בתקופת המנדט, קצב ההתפתחות של הרשת הממשלתית היה מהיר יותר: בשנת 1925 היו בבתי־הספר הממשלתיים כ־19,000 תלמידים, ובבתי־הספר הפרטיים — מוסלמיים ונוצריים — מספר זהה; ב־1945 היו ברשת הממשלתית 81,000 תלמידים, ואילו ברשתות הפרטיות רק כמחצית — 44,000 (שם: 66).

עם התקרב תקופת המנדט לסיומה שרר הבדל ניכר בין מערכת־החינוך הערבית ובין זו היהודית. לפי נתונים של טיבאווי, בשנת 1944, מתוך כלל גילאי בית־ספר הערבים, 300,000, למדו בפועל רק 97,400, דהיינו — 32.5% (שם: 171); אצל היהודים, לעומת זאת, עמד שיעור הביקור בבתי־הספר, כפי שראינו לעיל, על 90%. היו גם הבדלים ניכרים בתוך מערכת־החינוך הערבית: על־פי חישובים של מחלקת הסטטיסטיקה של ממשלת המנדט, שיעור הביקור בבית־הספר בקרב המוסלמים היה נמוך ביותר, ועמד על 25%; ואולם השיעור המקביל בקרב הנוצרים עמד על 90% — זהה לשיעור הביקור אצל היהודים (ממשלת פלסטינה, 1946: 186). אצל המוסלמים היה הבדל ניכר בין כפריים לעירוניים, ובתוך כל קטיגוריה — בין בנים לבנות: בעוד שבקרב גילאי בית־הספר העירוניים למדו 85% מן הבנים ו־60% מן הבנות, הרי שבקרב בני גילם הכפריים (בכפרים חיו אז כ־65% מכלל הערבים) למדו 60% מן הבנים ורק 7% מן הבנות (שם: שם). רק 46 מכלל 400 בתי־הספר הממשלתיים בכפרים היו בתי־ספר לבנות (טיבאווי, 1956: 228). אחת הסיבות למיעוט בתי־הספר לבנות היה המחסור במורות: ב־1943/44 כלל ציבור המורים בבתי־הספר הממשלתיים הערביים — שמנינו הגיע ל־900 — רק 66 מורות (ממשלת פלסטינה, 1946: 189). בקרב המיעוט הערבי־נוצרי היה היקף החינוך, לבנים ולבנות כאחד, רחב יותר (טיבאווי, 1956: 228).

רק מעטים — כ־10% — המשיכו בלימודיהם מעבר לשלב היסוד, שנמשך

5 שנים (קליינברגר, 1969: 30). ב־1945 התקיימו כיתות תיכוניות ב־12 בתי־ספר יסודיים עירוניים; בירושלים היו גם 3 בתי־ספר תיכוניים שלמים, 2 לבנים ו־1 לבנות. בסך־הכל היו ב־1945 1030 בנים ו־314 (23%) בנות בכיתות תיכוניות (טיבאווי, 1956: 53).

רשת־החינוך הערבית המנדטורית היתה נתונה לשליטה מלאה של הבריטים; המשרות הבכירות איישו רובן־ככולן על־ידי פקידים בריטיים (טיבאווי, 1956: 29-30, 193); השפה הזרה שנלמדה בבתי־הספר היתה אנגלית (שם: 24) ורבים מהתכנים התרבותיים היו בריטיים במקורם (על אי־שביעות רצונם של הערבים מתכנית הלימודים בהיסטוריה ובגיאוגרפיה, ר׳ טיבאווי, שם: 88-89).

הבריטים לא הצליחו להקים תשתית לאוניברסיטה; המוסדות האוניברסיטאיים היחידים שהתפתחו בתחומי ארץ־ישראל היו האוניברסיטה העברית והטכניון בחיפה. בוגרי בתי־הספר התיכוניים הערביים בארץ שרצו להמשיך בלימודיהם נאלצו לנסוע לאוניברסיטה האמריקאית בביירות או לאוניברסיטת אל־אזהר בקהיר (שם: 67).

למרות כל אלה, היוותה רשת־החינוך הערבית המנדטורית בסיס מוצק למערכת־חינוך מדינתית עצמאית. טיבאווי מונה מספר תרומות נכבדות של הבריטים לקראת השגתה של מטרה זו: ראשית, הם הנהיגו את השפה הערבית כשפת־הוראה עיקרית, דבר שתאם את התודעה הלאומית הערבית־פלסטינית ותרם להתפתחותה; דבר שני, הם הפעילו את ועדות־החינוך הכפריות, דבר שתרם להגברת המודעות הציבורית הכללית לחשיבות החינוך; דבר שלישי, הם הקימו שני סמינרים למורים, ששימשו הן כמוסדות־לימוד גבוהים וכתשתית לאוניברסיטאות עתידיות, והן כמקור מקומי עצמאי של כוח־אדם מיומן להוראה (שם: 24-25; 48-52). בנוסף לכך תרמו הבריטים בעקיפין לגיבוש מערכת־חינוך ערבית פלסטינית על־ידי כך שבתי־הספר שלהם, שנתפסו כבעלי איכות גבוהה מזו של קודמיהם התורכיים, משכו אליהם לא רק תלמידים מוסלמים, אלא גם נוצרים, ביחס מקביל לשיעורם באוכלוסייה (שם: 27, 188).

התנועה הלאומית הפלסטינית התגבשה והגדירה לעצמה את חזונה הפוליטי תוך מהלך התקופה שאנו דנים בה (פורת, 1971; 1978), וזאת בניגוד לתנועה הציונית, שחזונה המדיני וארגונה הפוליטי היו מגובשים ומוגדרים למדי עוד בשלהי המאה הקודמת. הבדל זה השתקף היטב בהבדלים בין שתי מערכות־החינוך: בעוד שזו הציונית־אירופית היתה מראשיתה רשת קהילתית עצמאית, חלק מן ״המדינה בדרך״, זו הערבית היתה יציר של מעצמה קולוניאלית. בתי־הספר העבריים יכלו להסתמך

בתחילה על כספי ההסתדרות הציונית, בעוד שאלה הערבים היו סמוכים על שולחנה של ממשלת המנדט. עם כל זאת, מנקודת־הראות של הפוטנציאל העתידי לא היו הבדלים אלה מכריעים, שכן בסופו של דבר התגבש תחת חסותה של ממשלת המנדט גרעין של מערכת־חינוך פלסטינית. בדומה למה שקרה במושבות אימפריאליות אחרות, גם כאן שימש השלטון הזר בסיס הכשרה למנהיגות מקומית; ולו היתה קמה ב־1948 מדינה פלסטינית, היו המחנכים הפלסטינים מוכנים לקראתה, במידה רבה. כדברי טיבאווי, מי שהיה אחד המפקחים הערבים באותה מערכת: "...למרות המגבלות של ממשל קולוניאלי נוקשה... מינהלנים ומפקחים ערבים, הגם שלא היה להם כל חלק בעיצוב מדיניות־החינוך, רכשו נסיון ניכר בניהול — שהרי בסופו של דבר הם אכן היו מנהלים — של שירות חברתי מרכזי. משנות השלושים ואילך רווחה תחושת אי־נחת ואפילו קוצר־רוח בקרב אנשי המינהל הבכירים לנוכח האיטיות ואי־הרצון שגילו הבריטים בתהליך העברת האחריות לידיהם של פקידים מקומיים... וראיה ליכולתם ניתן למצוא בעובדה ששירותי־החינוך המשיכו להתקיים ברמה טובה בחלק הערבי של פלסטין, שסופח על־ידי הממלכה ההאשמית..." (טיבאווי, 1956: 218).

מערכות־חינוך יהודיות בארצות האיסלאם

היהודים בארצות המזרח־התיכון וצפון־אפריקה לא היוו קהילה אחת, ועל כן אין גם לדבר על מערכת־חינוך אחת. אולם ניתן לדון במערכות־החינוך שלהם בכפיפה אחת, הן משום שנסיבות הקמתן והתפתחותן היו דומות, והן משום שיהודי ארצות אלו שעלו לישראל מצאו את עצמם, בכל הנוגע לחינוך, כמו גם בנושאים רבים אחרים, בכפיפה אחת.

המעבר ממערכות־חינוך המבוססות על כותאבים — "חדרים" — מסורתיים לבתי־ספר בנוסח אירופי החל כתוצאה מהחדירה של מעצמות אירופה לאיזור, וכן כתוצאה מנסיונות המיערוב שנערכו על־ידי האליטה העות'מאנית. השתלטותן של המעצמות האירופיות הוסיפה ממד חדש לבידול בין קהילות־המיעוט היהודיות ובין קהילות־הרוב המוסלמיות: היהודים טיפחו לעצמם, בעידוד האירופים, מעמד של מתווכים בין קהילת־הרוב ובין השליטים החדשים, בעיקר בכל הנוגע למסחר ולניהול של מנגנון השלטון הקולוניאלי (שוראקי, 1968: 202-203; מאיר, 1981: 435). מעמד זה, שהיה מלווה במקרים אחדים גם בהענקה של חסות ממשלתית, שימש יסוד מוצק למעבר למערכות־חינוך בנוסח אירופי.

גורם חשוב בחדירה האירופית, מנקודת־הראות של דיוננו, היו ארגונים יהודיים אירופיים שפעלו למיערוב היהודים בארצות צפון־אפריקה והמזרח־התיכון. ניתן לומר כי ארגונים אלה היו חלק מתנועת ההתפשטות האירופית באמצעות החינוך, אותה הזכרנו כבר לעיל בהקשר למסדרים הנוצריים. ראש וראשון לארגונים אלה היה ה"אליאנס" — "כל ישראל חברים" — הצרפתי. בתקופה שלאחר מלחמת־העולם השנייה הצטרפו אליו ארגונים יהודיים אמריקאיים, כגון ה"ג'וינט" וחסידי לובאוויטש. ה"אליאנס" הקים במרבית ארצות המזרח־התיכון וצפון־אפריקה בתי־ספר רבים, שבכמה מקרים היוו מערכות־חינוך גדולות־היקף. מערכות אלה פעלו בצד מערכות־החינוך שהלכו והוקמו על־ידי המדינה בארצות השונות, והם העניקו ליהודים מידה גדולה של עצמאות, כמו גם, לעתים, יתרון משמעותי ביחס לשאר בני הארץ.

קצב ההתפתחות של מערכות אלה, כמו גם היקפם, היה שונה ממקום למקום. יש ארצות בהן לא חל כל שינוי בכיוון אירופי, כמו, למשל, בתימן, שם נשתמרה מערכת־החינוך היהודית העצמאית המסורתית (כהן, 1973: 142-150). יש שהיהודים פנו לבתי־הספר החדשים שהוקמו על־ידי הממשלות המקומיות, או על־ידי השליטים האירופים החדשים — כמו באלג'יר (שוראקי, 1968: 205-208) ובמצרים (כהן, 1973: 106-110). אך היו גם מספר קהילות שפיתחו מערכות־חינוך יהודיות חדשות ועצמאיות ששימשו חלק גדול מן הצעירים והצעירות היהודים. בראש אלה — מבחינת ההיקף — עמדו הקהילות של מרוקו ושל עיראק, שהיו הגדולות בקהילות האיזור ואשר יוצאיהן מהווים כ־50% מכלל המזרחים החיים כיום בארץ.

במרוקו היתה מערכת־החינוך הקהילתית מבוססת בעיקר על רשת ה"אליאנס". הראשון במוסדות הרשת הוקם ב־1860. ערב מלחמת־העולם הראשונה למדו ברשת כ־4,500 תלמידים. ב־1950/51 למדו ב־69 בתי־ספר יסודיים של הרשת כ־25,000 תלמידים. בנוסף עליהם למדו רבים גם בכיתות־המשך ובבתי־ספר מקצועיים (שוראקי, 1968: 211). באמצע שנות החמישים הקיפה רשת ה"אליאנס" כ־30,000 תלמידים (אברמוביץ', 1973). על בתי־הספר של ה"אליאנס" יש להוסיף את בתי־הספר של ארגונים אשר החלו לפעול במרוקו לאחר מלחמת־העולם השנייה, ובעיקר "אוצר התורה", חסידי לובאוויטש ו"אורט". הסך הכולל של תלמידים במוסדות־חינוך יהודיים חדשים הגיע באמצע שנות החמישים ל־50,000 (שם). ואולם למרות היקפה לא הצליחה המערכת לכלול בתוכה את כל הילדים היהודיים, ואלפים רבים נדחו מדי שנה מחוסר מקום ונאלצו להמשיך ללמוד בכותאבים מסורתיים (שוראקי, 1968: 212).

בראש הפירמידה של מערכת־חינוך זו עמד הסמינר למורים שהקימה ה״אליאנס״ בעיר קזבלנקה. הקמתו של הסמינר סימנה מעבר מניהול ושליטה חיצוניים, לאיוש של מרבית עמדות הניהול על־ידי בני־הקהילה עצמם. הסמינר היווה גם ביטוי להתפתחותו של כוח־הוראה שהיה מסוגל לשאת על כתפיו מערכת־חינוך קהילתית חדשה ועצמאית. כוח זה התפרק, למעשה, עם העלייה הגדולה לישראל. כדברי אברמוביץ (24:1973): ״במהלך השנים התהווה צוות מחנכים שיכול היה לשמש מקור יקר של אנשי הוראה בישראל ובתפוצות. למרבה הצער עזבו רוב המורים הללו את עבודתם בצורה לא מסודרת, עם תחילת העלייה המזורזת. לא נעשה שום מאמץ רציני להחזיק בכוח־אדם זה, שערכו לחינוך היהודי רב. כיום ניתן למצוא את בוגרי הסמינר של ה״אליאנס״ בקנדה, כשהם מלמדים צרפתית, בארצות־הברית, בדרום־אמריקה, בצרפת ובישראל. הם פזורים ברחבי העולם, כשכל אחד מהם עוסק בעבודה שנזדמנה לו בארץ מגוריו החדשה...״.

בעיראק הוקם בית־ספר יהודי מודרני ראשון על־ידי ה״אליאנס״ בבגדאד, ב־1864 (מאיר, 1981 :430). עד מלחמת־העולם הראשונה הקימה ה״אליאנס״ מספר בתי־ספר נוספים, לא רק בעיר־הבירה אלא גם בכמה מערי־השדה הגדולות. תחילה לווה תהליך זה בגידול מקביל במספר הכותאבים המסורתיים; אך עם החלטתה של ממשלת עיראק ב־1894 להתנות את פתיחתם של אלה ברשיון ממשלתי, הלך משקלם היחסי ופחת (שם:שם). משנת 1902 ואילך יזמה הקהילה היהודית — ולא רק ה״אליאנס״ — הקמת בתי־ספר בנוסח אירופי; עם הזמן הלך משקלם היחסי של בתי־הספר של ה״אליאנס״ ופחת, ״ורוב התלמידים היהודים למדו בבתי־ספר שנוסדו ונוהלו על־ידי הקהילות המקומיות״ (כהן, 1973 :114). בשנת 1914 למדו בכל בתי־הספר היהודיים בעיראק, למעט כותאבים ומוסדות חינוך מקצועי, 6,154 תלמידים, מתוכם 1,036 תלמידות (17%; מאיר, 1981 :432). שיעורן של הבנות עלה עם השנים: דו״ח של הוועדה לבתי־הספר של הקהילה היהודית בבגדאד משנת 1950 מעלה כי שיעור הבנות בבתי־הספר היסודיים עמד על 43%; בחטיבת־הביניים — על 27%, ובתיכון — על 17% (מאיר, 1989 :91).

לאחר מלחמת־העולם הראשונה חל כרסום במעמדה של ה״אליאנס״, הן בגלל מגמת הערביזציה הגוברת בבתי־הספר היהודיים — חלק מתהליך התעצמות התודעה הלאומית הערבית בכל רחבי המזרח־התיכון — והן בגלל הפיקוח הגדל של משרד החינוך העיראקי. לקראת אמצע שנות הארבעים היו כבר כל בתי־הספר של ה״אליאנס״ באחריותם הרשמית של מוסדות הקהילה המקומיים (שם:435).

במחצית השנייה של שנות השלושים הוטלו הגבלות על קבלתם של יהודים לבתי־ספר תיכוניים וגבוהים בבגדאד — בה חיו מרבית היהודים. בד בבד הונהגה חובת שירות צבאי, שחלה על כל אזרח שלא היתה בידו תעודת־בגרות ממשלתית. שתי התפתחויות אלה הביאו להרחבת רשת בתי־הספר התיכוניים היהודיים (שם: 436-437). בשנת 1945 הקימה ועדת־החינוך של קהילת בגדאד בית־ספר למסחר ולפינאנסים ברמה אוניברסיטאית, שתלמידיו התקבלו מאוחר יותר לפקולטה לכלכלה ולמסחר של אוניברסיטת בגדאד (שם: 438). אך מרבית הסטודנטים היהודים למדו במוסדות אוניברסיטאיים לא־יהודיים, בעיראק ומחוצה לה (כהן, 1973: 120-121). בין השנים 1941-1951 נמנו 510 תלמידים במוסדות להשכלה גבוהה, ובתוכם 57 נשים (11%) (מאיר, 1989: 259). שיעורן של הנשים עלה בשנים מאוחרות יותר: מחקר שנערך בקרב כ־200 משפחות יהודיות שעזבו את עיראק בשנים 1960-1974 העלה כי מתוך 610 צעירים שלמדו במוסדות להשכלה גבוהה היו 195 (32%) נשים (שם: 263).

ערב העלייה ההמונית לישראל למדו בכל המוסדות היהודיים החדשים בעיראק, דהיינו, למעט הכותאבים — כ־17,000 בנים ובנות, ויחד עם התלמידים היהודים במוסדות לא־יהודיים הגיע המספר ל־19,000 (מאיר, 1981: 441).

מערכת זו היתה, ערב העלייה לישראל, בניהול מקומי, והתבססה על מימון מקומי. ב־1920 הקים ועד העדה בבגדאד ועדה לפיקוח על בתי־הספר. הוועדה היתה בעיקרה גוף מינהלי ולא חינוכי. נסיון לתת לה תוכן חינוכי בשנות השלושים לא עלה יפה. רק ב־1947 החלה הוועדה לפעול גם בתחום החינוכי. היא כוננה מועצת־מנהלים של בתי־הספר ומועצת־מורים, ומאוחר יותר הקימה גם ועדות מיוחדות לתחומי חינוך שונים (כהן, 1973: 119-120). רוב הוצאות תיפעולם של בתי־הספר — ב־1949 היו בבגדאד 20 בתי־ספר בפיקוח ועדת־החינוך של הקהילה — כוסו על־ידי העדה, מכיון שחלק גדול מן התלמידים למדו חינם (שם: 120).

לסיכום — הן במרוקו והן בעיראק נהנו הקהילות היהודיות ממערכות־חינוך חדשות, בנוסח אירופי, אשר ערב העלייה לישראל נשאו אופי של מערכות קהילתיות שלמות, והיו במידה רבה מאויישות בכוח־אדם מקומי ונתונות לניהול עצמי. היה דמיון רב בינן ובין מערכות־החינוך שהתקיימו בקהילות היהודיות במזרח־אירופה עד למלחמת־העולם השניה. לו נשתמרה המסגרת הארגונית שלהן עם העלייה לארץ בשנות החמישים, היו מערכות אלה יכולות לשמש בסיס איתן לזרם חינוכי, כדוגמת הזרמים שהוקמו כאן על־ידי עולי אירופה בתקופת היישוב.

אם נסכם את התיאור הקצר של שלוש מערכות החינוך, נוכל לומר כי חינוך מודרני לא היה "המצאה בלעדית" של אף אחת משלוש הקבוצות שסקרנו. בכל אחד משלושת המקרים אימץ חלק, לפחות, מן האליטה, את בית־הספר המערבי ככרטיס־כניסה לעולם ה"מודרני", זה אשר התגלם במעצמות האירופיות, שרכשו להן במאה התשע־עשרה שליטה כלכלית, טכנולוגית וצבאית על העולם. בכל שלושת המקרים שימש החינוך החדש כלי להגדרת הזהות הלאומית ולגיבוש הארגון הלאומי, כצעד מקדים לתפיסת מקום של כבוד בזירה הבינלאומית החדשה. מבחינה זאת, מערכת־החינוך הציונית־אירופית בארץ ישראל הרחיקה לכת מכולן, שכן היתה חלק מתנועה לאומית מגובשת היטב, שחתרה מלכתחילה לעצמאות מדינית, ויצרה את הכלים הנחוצים לכך, כולל משאבים כספיים. כיון שכך היתה מסוגלת לקבוע בעצמה את מדיניותה ואת תכניות־הפיתוח שלה, לכלול את כל שלבי החינוך, ולהחזיק סגל הוראה וניהול, כולל מנגנון להכשרת סגל הוראה. יהודי מרוקו ועיראק, כמוהם כרוב היהודים בארצות־ערב, לא פעלו להקמת מדינה משלהם, כי לא סבלו מרדיפות וממצוקה כמו אחיהם באירופה. לעומת זאת, הם חתרו לשפר את מעמדם הקהילתי בתוך ארצותיהם, על רקע של שליטה קולוניאלית אירופית, ועל רקע של התעוררות לאומית של שכניהם הערבים. באשר לערבים הפלסטינים, מערכת־החינוך שלהם היתה בשליטה של שלטונות המנדט הבריטי, וכתוצאה מכך לא יכלה להגיע להישגים ולמעמד זהים לאלה של הציונים האירופים. אולם גם כך היא שיחקה תפקיד חשוב בגיבוש הקהילתי־הלאומי, כולל ההכשרה של סגל מחנכים שחתר לקראת השתחררות מן החסות הבריטית, וידע לתפקד היטב בנסיבות שנוצרו לאחר סיום המנדט.

ההתפתחות של שלוש המערכות שסקרנו הגיעה לנקודת־מפנה בעקבות המלחמה שפרצה בארץ־ישראל ב־1948. המלחמה גרמה לשלוש המערכות, שהתנהלו עד אז כל אחת במסלולה היא, להיפגש.

פרק שני

השתלטות מערכת החינוך היישובית

ב־1948, במלחמה בין היהודים והערבים בארץ ישראל, ניצחו היהודים, השיגו שליטה על חלק גדול משטח הארץ והקימו בו מדינה. הערבים הפלסטינים, שהפסידו במלחמה, נעקרו ברובם מן הארץ, כשעל העקורים נמנים כמעט כל בני המעמד השליט והבינוני; בשטח ישראל נותר מיעוט פלסטיני, שרוב מניינו פלאחים ופועלים. בעת ובעונה אחת החלה להגיע לישראל עליה יהודית גדולה, ובתוכה יהודים רבים מארצות האיסלאם. בכמה מקרים, כמו זה של יהודי עיראק, הועתקו לישראל קהילות מזרחיות שלמות. שלוש הקבוצות אותן תיארנו, או חלקים ניכרים מתוכן, מצאו עצמן עתה תחת קורת־גג מדינתית אחת.

מה עלה בגורל שלוש המערכות שסקרנו בפרק הקודם? עקרונית, יכולים היו הדברים להתפתח במספר כיוונים. האחד, המשך פעולה אוטונומי של כל אחת משלוש המערכות, במתכונת דומה, למשל, לזו בה פעלו מיעוטים לאומיים או דתיים בפולין בתקופה שלאחר מלחמת־העולם הראשונה, או באימפריה העות׳מאנית, כאשר כל מערכת מנהלת את עצמה, וכאשר משרד החינוך של המדינה משמש בעיקר כמסגרת פיקוח עליונה; השנייה — מיזוג של שלוש המערכות ברמה של תכנית־הלימודים הכללית, וכן במישור הפיקוח והתיקצוב, תוך שמירה על מסגרות לימוד נפרדות ועל תכנים מסויימים נפרדים, כדוגמת היחסים בין בתי־הספר של הזרמים היהודיים השונים בתקופת היישוב; השלישית — מיזוג מלא של שלוש המערכות, בכל הרמות — כיתות משותפות, תכנית־לימודים משותפת, מורות ומורים משותפים, במתכונת דומה, לדוגמא, לזו הקיימת בארצות־הברית באיזורי־מגורים הטרוגניים.

בפועל לא התפתחו הדברים באף אחד מן הכיוונים הללו. אחת המערכות בהן דנו, זו הציונית־אירופית, השיגה ב־1948 שליטה בלעדית על המנגנון המדינתי החדש, בעוד ששתי האחרות הפסיקו לתפקד כמערכות עצמאיות.

זו הערבית התפרקה עם התמוטטות המערך הארגוני הקהילתי הפלסטיני ועם עקירתם של האינטלקטואלים ואנשי־החינוך הפלסטינים אל מחוץ לתחומי המדינה. מערכות־החינוך הקהילתיות של יהודי המזרח התפרקו משום שתהליך העלייה והקליטה לא התנהל בשליטה של הקהילות עצמן, אלא בשליטה של הסוכנות היהודית ושל מנגנון המדינה בישראל. כתוצאה מכל אלה נכנסו המזרחים והערבים — הורים, תלמידים ומורים — אל תוך מערכת־החינוך המדינתית החדשה כאזרחים־פרטים, איש־איש לעצמו, בלא המסגרות שאיחדו אותם עד לפני זמן מועט.

הערבים הפלסטינים, שהפכו במהלך המלחמה למיעוט, לא קיבלו מן המדינה החדשה את החופש להחזיק במערכת־חינוך עצמאית, חופש דומה לזה ממנו נהנתה מערכת־החינוך היהודית עצמה בתקופת המנדט, ועוד קודם לכן, בתקופת השלטון העות׳מאני, עת פעלה תחת ההגדרה של רשת־חינוך פרטית. בניגוד למדיניות המיעוטים הליבראלית, יחסית, של האימפריה העות׳מאנית ושל משטר המנדט הבריטי, שאפה המדינה בישראל למונופול על כל מערכת החינוך. אלא שמערכת־החינוך המדינתית החדשה לא קלטה את המיעוט אל קרבה, כפי שעושה ארצות־הברית, למשל, למהגרים אליה; בתי־הספר הערביים מצאו עצמם בשליטה מלאה ומקיפה של מנגנון החינוך החדש — אך מופרדים הפרדה מלאה מאלה היהודיים.

באשר ליהודים שעלו מארצות־ערב, אי־ההמשכיות של מערכות־החינוך שלהם נראית, לכאורה, כיותר ״טבעית״ או מובנת מאליה, שהרי מדובר כאן בעולים יהודים המתקבלים אל חיקה של חברה קולטת יהודית, במסגרת מדינת־לאום יהודית שכל מטרתה לשמש בית לכל היהודים. אלא שמערכות־החינוך של יהודי המזרח היו בעלות ייחוד משלהן, כולל שפה, ספרי־לימוד ותכניות־לימוד. כל אלה היו בסיס אפשרי למסגרת חינוכית ייחודית גם במדינת ישראל. יתרה מזאת: אפשרות שימורה של מסגרת חינוכית מזרחית ייחודית אינה בלתי־סבירה, אם נזכור כי מערכת החינוך הציונית־אירופית לא היתה מערכת אוניברסאלית ואחידה, אלא ארגון־גג שבמסגרתו פעלו שלושה זרמים שונים — ״הכללי״, ״העובדים״ ו״המזרחי״, אשר אף המשיכו לפעול כמסגרות אוטונומיות למדי גם אחרי קום המדינה; הם בוטלו רק כעבור חמש שנים.

להשתלטותה המוחלטת של המערכת האחת על שתי רעותיה היו מספר סיבות. ראשית, המנגנון המדינתי החדש היה מורכב ממנהיגי הציונות האירופית, תנועה שראתה את עצמה כמבשרת מהפכה חברתית ותרבותית, אותה ביקשה להחיל על כל חלקי העם היהודי. עמדה ״שליחותית״ זו מנעה פתיחות פלוראליסטית כלפי המסורות החינוכיות והתרבותיות של

הקבוצות החדשות. יתרה מזאת: השליטים החדשים ביקשו לראות את מדינת־הלאום שלהם במתכונת מדינות־הלאום האירופיות, ולהשתיתה על ערכים תרבותיים, כלכליים ופוליטיים מערביים. ברוח התקופה, היתה תפיסה זו מבוססת על ההנחה כי בסדר חברתי שכזה, כל מי שאינו אירופי חייב לעבור תהליך של אירופיזציה לפני שיוכל להיות שותף מלא בזכות עצמו. יתרה מזאת: בראש המנגנון המדינתי החדש עמדו אנשי תנועת העבודה, שהגיעו למעמדם לאחר מאבק עיקש, ארוך ומתמשך עם פלגים ציוניים אחרים, ועתה הם לא היו נכונים לשיתוף ולהתחלקות בשלטון — לא עם יריביהם מתקופת היישוב ("בלי חרות ומק"י", קבעה סיסמתו של בן־גוריון), ובוודאי שלא עם המיעוט הערבי או עם העולים המזרחים שזה מקרוב באו. כל אלה גרמו לכך שהמנגנון המדינתי החדש, מרגע שביסס את ריבונותו, ישאף להנהיג את מטרותיו ואת ערכיו תוך התעקשות על מידה גבוהה של בלעדיות.

דבר שני, אנשי הזרמים השונים של תקופת היישוב, אשר תחת שלטון המנדט נאבקו זה בזה, הפכו עכשיו לשליטים על מנגנון מדינה משל עצמם. מעמד שלטוני זה — בין אם בשורות הקואליציה ובין אם בשורות האופוזיציה — הוליד אט־אט תחושה של קירבה ושל זהות אינטרסים בין הזרמים, אם לא כלפי פנים אזי כלפי חוץ: כלפי המיעוט הערבי, שנתפס בעיני כולם כעויין, וגם כלפי היהודים המזרחים, שנתפסו בעיני כולם כשונים וכזרים מבחינה תרבותית. לצד המריבות הפנימיות המתמשכות הופיעה עתה עמדה משותפת של "אחריות ממלכתית" כלפי חוץ, שהתבטאה, למשל, בשלילה כוללת של התארגנות על רקע עדתי או לאומי. בן־גוריון ובגין, שהמשיכו להתנצח בינם לבין עצמם כתמול־שלשום, מיהרו להגיב בשלילה ובו־זמנית על כל התארגנות חדשה, כגון זו של רשימות מזרחיות בבחירות לרשויות המקומיות, כאילו היו מתואמים ביניהם.

דבר שלישי, יהודי המזרח הגיעו לארץ, במקרים רבים, במסגרת מבצעי־פינוי בהולים, ולרוב גם חשאיים, שלא קדמה להם הכנה מוקדמת וממושכת של חברי הקהילות עצמן, כגון משלוח "חלוץ" שיכין את התשתית המוסדית לקליטת עולים — כולל בתי־ספר. המנגנון המדינתי החדש, מצידו, התעלם מן העובדה שלעולים החדשים היו, בארצות־מוצאם, מערכות־חינוך משלהם. אנשי הממשל החדש הונחו, בדרך כלל, על־ידי האמונה כי חלק גדול מן העולים באו לארץ, כדברי בן־גוריון, "ללא ידיעת אלפא־ביתא, ללא סימן של חינוך יהודי או אנושי" (בן־גוריון, 1964: 34).

אפילו המורים שבקרב העולים נתקבלו במידה גדולה של הסתייגות, כמי שאינם יהודיים מספיק, ובוודאי שלא ישראליים מספיק, כדי לייצג

את המדינה בפני אזרחיה הצעירים. הסתייגות זו עולה בבירור מדברים שכתב הממונה הראשון על החינוך הערבי במשרד החינוך, י.ל. בן־אור, כאשר סיפר על לבטיו באשר לאיוש בתי־הספר הערבים, שסבלו בשנים הראשונות למדינה ממחסור חמור במורים: "...פנינו לאחינו עולי הארצות הערביות, ובעיקר עולי עיראק... [אבל] עולי עיראק או מצרים או סוריה רחוקים מאוד מההווי היהודי הישראלי ואינם מכירים את ביה"ס העברי ואת דרכיו ושיטותיו, ואיך יוכלו להציג את עם ישראל ואת החינוך היהודי כלפי הערבים? אעפי"כ נאלצנו..." (בן־אור, 1951: 23).

באשר לערבים הפלסטינים שנותרו בתחומי מדינת ישראל, הם היו חלק מעם אשר עד לפני זמן קצר היה צד במלחמה נגד היהודים, מלחמה אשר אף אחד מן הצדדים לא חש כי אכן נסתיימה סופית. הם הוגדרו על־ידי המנגנון המדינתי החדש כאוכלוסייה עויינת, או חשודה בעויינות, העלולה לחדש את המאבק ביהודים עם השתנות הנסיבות. עקב כך היו נתונים משך זמן רב תחת ממשל צבאי גלוי, ומאוחר יותר תחת פיקוח בטחוני שוטף. אנשי מנגנון החינוך המדינתי החדש היו מודעים לחשיבות התודעתית של מערכת חינוך עצמאית, ובוודאי ביקשו למנוע כלי רב־עוצמה שכזה מן הערבים. על כך צריך גם להוסיף כי רבים מן המשכילים, המורים והמנהלים הערבים עזבו את הארץ עם זרם הפליטים, ועל כן לא היתה כמעט בקיים הנהגה קהילתית־לאומית בכלל, וחינוכית בפרט — שתתבע אוטונומיה וניהול עצמי.

הספרות העוסקת בחינוך בישראל, בבואה לנתח את הסיבות לפערים הגדולים בהישגים לימודיים בין צאצאי שלוש הקבוצות שסקרנו, התעלמה, ככלל, מן הרקע ההיסטורי למפגש שהתרחש בישראל. החוקרים הרבים העמלים מזה שנים להסביר את הישגיהם החינוכיים הנמוכים של יוצאי ארצות המזרח שקלו גורמים מגורמים שונים, החל באווירה החינוכית בבית וכלה ביכולת ההפשטה של הילדים (לסקירה של מחקרים מוקדמים ר' אלבוים־דרור, 1963); אולם מחקרים המנתחים את השפעת אובדן השליטה של המזרחים על חינוך בניהם ובנותיהם, על כל הכרוך בכך — מטרות חדשות וזרות, תכנים חדשים וזרים, מחנכים חדשים וזרים — לא קיימים. בניתוחים של הישגי מערכת־החינוך הערבית בישראל — שמספרם קטן מאוד ביחס למחקרים אודות מזרחים — יש, מטבע הדברים, מודעות גבוהה יותר ליחסי השליטה בין רוב ומיעוט, בעיקר בכל הנוגע לתכנים לאומיים של תכניות־הלימודים ולאפלייה בתקציבים (מרעי, 1978; צרצור, 1985). באשר למישור ההישגים, נוטים החוקרים, המעטים ביחס, להתרכז בגורמים הנחשבים כקשורים ליכולת האישית, ופחות מכך בגורמים הקשורים במאפיינים הפוליטיים־לאומיים של

מערכת־החינוך.

המחקר החינוכי מושפע, בעקיפין, מן המיתוס הרווח בציבור בכללותו, לפיו בית־ספר הוא זירה נקייה מהשפעות, בה מתגלית במלוא טהרתה יכולתו השכלית של הפרט, הניצב, שווה בין שווים, אל מול דרישות המדע. מרבית החוקרים אינם נוהגים להכיר בגלוי, במסגרת מערך המחקר שלהם, בעובדת היותו של בית־הספר מוסד פוליטי־מעמדי, המשמש מטרות קהילתיות ולאומיות. על כך יש להוסיף שרבים מן החוקרים בישראל קיבלו את ההנחה הרווחת כאילו התלמידים החדשים ערכו מפגש ראשון עם חינוך מודרני "אמיתי" רק בבית־הספר הישראלי.

מנגנון החינוך המדינתי החדש

מיד עם הכרזת העצמאות עברה השליטה על ענייני החינוך במדינה לידי הגוף אשר עד לאותו רגע ניהל את מערכת־החינוך הציונית־אירופית, דהיינו, ועד החינוך של הוועד הלאומי. עצם ההעברה של הסמכות המדינתית החדשה לידי אנשי הוועד הלאומי נתפסה, ככל הנראה, כדבר מובן מאליו, והראיה לכך היא שבמשך קרוב לשנה לא הוקם כלל משרד חינוך, וועד החינוך לשעבר המשיך בעבודתו כמקודם. הממשלה הראשונה, שהוקמה עם הכרזת המדינה, לא כללה בשורותיה שר חינוך. הממשלה פנתה אל מנגנון הוועד הלאומי וביקשה ממנו להמשיך ולנהל את ענייני החינוך, הבריאות והשירותים הסוציאליים. שירותי הבריאות והשירותים הסוציאליים מצאו עד מהרה את מקומם במנגנון המדינתי החדש. ענייני החינוך, לעומת זאת, הועברו לאחריותה של ועדת־שרים בת חמישה חברים, ללא משרד מיוחד לנושא (*הארץ*, 25.8.48). שנת־הלימודים הראשונה במדינת ישראל נפתחה לאחר שהממשלה התחייבה "להמשיך בתשלומים למערכת החינוך לפי המתכונת של הממשלה הקודמת [ממשלת המנדט; ש.ס.], שהיו מועברים לוועד הלאומי... ביחס לעתיד, החליטה הממשלה שעד לאסיפה המכוננת יתנהל החינוך לפי החוקה הקיימת [חוקת החינוך של הוועד הלאומי, ש.ס.] ומנהל החינוך [של הוועד הלאומי, ש.ס.] מוזמן להמשיך בתפקידו" (*הארץ*, 14.9.48). משרד חינוך הוקם לראשונה רק לאחר הבחירות לכנסת הראשונה, במרץ 1949 (*הארץ*, 9.3.49). כל אותה עת המשיך "משרד החינוך" של הוועד הלאומי לנהל את מערכת החינוך — שעתה כללה כבר עולים רבים וערבים.

גם כאשר הוקם באופן רשמי המשרד, המשיכה להתקיים, למעשה, המסגרת הארגונית של המערכת היישובית: חוק חינוך חובה משנת 1949,

החוק הישראלי הראשון שבא להסדיר את ענייני החינוך במדינה, הכיר בשיטת הזרמים, ורק הוסיף עליה הכרה ברשת יישובית־אשכנזית נוספת, זו של אגודת ישראל. החוק אף העניק לזרמים אוטונומיה בתחום הארגוני והתקציבי, בתחום מינהל כוח־אדם ובתחום תוכנית הלימודים, בדומה לאוטונומיה שהיתה להם בתקופת היישוב (אלבוים־דרור, 1985: 56).

החוק החדש גם לא הוביל לשינוי במישור המינהלי. ד״ר ברוך בן־יהודה, מי שהיה מנהל ועד החינוך של הוועד הלאומי, ואשר ניהל בפועל את ענייני החינוך בשנה הראשונה לאחר הכרזת המדינה, הפך עתה להיות מנהל אגף החינוך של משרד החינוך החדש. נחום לוין, מי שהיה מנהל מחלקת התרבות של הוועד הלאומי, היה למנהל אגף התרבות של משרד החינוך (*הארץ*, 2.2.49). בראש כל אחד מן הזרמים המשיכו לעמוד אותם אנשים שהיו בוועד המפקח של ועד החינוך של הוועד הלאומי. בזרם ״המזרחי״, לדוגמא, כיהן משנת 1943 ״ועד לחקיקת חוק חינוך ממלכתי בתשי״ג... כמפקח ראשי ד״ר יצחק רפאל הלוי עציון (=הולצברג) שליט״א, אשר עד לעלייתו ארצה היה ממעצבי החינוך החרדי בליטא״ (קיל, 1977: 20). ולא רק שלושת המפקחים הראשיים: רשימת מפקחים של משרד החינוך, לפי זרמים, מיום 9.7.51 — למעלה משלוש שנים לאחר הקמת המדינה, ובשיאה של העלייה ההמונית מארצות ערב — מעלה כי 40 מתוך 52 מפקחים ומדריכים של מחלקת החינוך של הוועד הלאומי פשוט המשיכו בתפקידם והיו למפקחים ומדריכים של משרד החינוך הישראלי. הנותרים הוחלפו על־ידי אנשים מתוך אותה מערכת חינוך יישובית (ג/1722 תיק 100). גם המבנה הפנימי של המחלקות והאגפים נשאר על כנו — פרט להוספתו של משרד פקוח על בתי־הספר לילדי המיעוטים (שם:שם). במלים אחרות, ״משרד החינוך״ של מערכת־החינוך הציונית־אירופית הפך להיות משרד החינוך של מדינת ישראל, כשהוא חולש על תלמידים והורים חדשים, שבאו מתוך מערכות אחרות.

המצב החדש הוליד מאבק חריף — אולם לא היה זה מאבק בין שליטי מנגנון החינוך המדינתי החדש לבין ההורים והתלמידים החדשים, אלא תחרות פרועה בין השולטים החדשים לבין עצמם, מאבק על חלוקת עוגת השלטון, ובעיקר על חלוקת נפשות העולים החדשים.

האות הראשון למאבק ניתן עם הדיון בשאלת מינויו של שר חינוך ובקביעת מעמדו. בתקופת הוועד הלאומי, ניהול ענייני החינוך היה בידי ועד מנהל בו היו לאנשי ״הזרם הכללי״ שני נציגים, ול״מזרחי״ ול״עובדים״ — אחד לכל אחד (חוקה למערכת החינוך של כנסת ישראל משנת תרצ״ג; ג/1722 תיק 102). חלוקה זו נקבעה בשעה שהציונים הכלליים היו עדיין

הכוח המוביל בתנועה הציונית. אלא שבעת הרכבת הממשלה הראשונה בישראל עברה כבר השליטה הפוליטית לידי מפא״י, והיא אכן זאת אשר קיבלה בסופו של דבר את תיק החינוך. שר־החינוך הראשון היה זלמן שז״ר, מי שכיהן מאוחר יותר כנשיא השלישי. מינויו של השר לא שם קץ להתמודדות בין הזרמים המפלגתיים. נהפוך הוא: נציגי הזרמים ביקשו לנהל את החינוך כמקודם, כאילו אין ממשלה ואין שר. ד״ר רימלט, נציג ״הזרם הכללי״ בוועד המנהל (ועד אשר המשיך, כאמור לעיל, לנהל את ענייני החינוך עוד זמן מה), התנגד לביטולו של הוועד המנהל עם מינויו של השר: ״החנוך הכללי רואה את קיום ועדת ההנהלה כהכרחי. עצם קיום הזרמים אינו מאפשר לראות את המשרד לחנוך ותרבות כאחד המשרדים האחרים, היכולים להתנהל ע״י המנגנון, המרכב אצלנו לפי שיטה פוליטית מסוימת. ענין הזרמים הוא ענין שבמצפון ושבאמונות ודעות. עם כל ההוקרה של האנשים שינהלו את עניני המשרד לחנוך אין החנוך הכללי [הכוונה ל״זרם הכללי״, של הציונים הכלליים; ש.ס.] יכל למסור לידיהם את עניניו החיוניים, הרוחניים והחמריים כאחד. כל עוד קיימים זרמים בחנוך... וכל עוד קיימים זרמים קשורים לגופים צבוריים ופוליטיים, לא יתכן לנהל את עניני החנוך בלי ועד מנהל, בו ייוצג החנוך הכללי בהתאם להיקפו״ (ישיבת ועדת ההנהלה למערכת החנוך במדינת ישראל, תל־אביב, 8.4.49, ג/1722 תיק 1021).

על רקע זה פתחה מפא״י, המפלגה שהרכיבה את הממשלה הראשונה, ואת כל אלה שלאחריה עד ל־1977, במסע השתלטות נמרץ על מערכת־החינוך, תוך שהיא דוחקת הצידה את שותפותיה לשלטון עד אז. במערכת הצבאית־בטחונית בא הדבר לידי ביטוי, כידוע, בפירוק הפלמ״ח ובפיזור האצ״ל והלח״י. במערכת החינוך נעשה הדבר תוך שאיפה לדחוק הצידה את שני הזרמים שהיו עד להקמת המדינה שותפיו של ״זרם העובדים״ בשליטה על ״משרד החינוך״ היישובי: ״הזרם הכללי״ ו״זרם המזרחי״.

מפא״י, בסיועה של מפ״ם, פתחה במסע להרחבת ״זרם העובדים״. הדבר נעשה בדרכים מדרכים שונות. ההסתדרות, לדוגמא, חייבה את חבריה לרשום את ילדיהם לבתי־ספר של ״זרם העובדים״ — דבר שאנשי ״הזרם הכללי״ ראו כ״הכרזת מלחמה״ עליהם (*הארץ*, 5.12.49). אמצעי אחר היה להציע הטבות שונות — כגון ״אצלנו תקבלו גם ארוחה...״ (*הארץ*, 13.12.48). רשויות מקומיות בשליטת מפא״י דאגו לפתוח בתי־ספר חדשים של הזרם שלהם: בחיפה, למשל, כל בתי־הספר החדשים שהוקמו לקליטת העולים החדשים היו של ״זרם העובדים״ או של ״זרם המזרחי״ — ואף לא אחד של ״הזרם הכללי״ — וזאת למרות שבתי־הספר של זרם זה, שהיה

להם ביקוש רב, היו "גדושים עד אפס מקום ולימדו במשמרות" (*הארץ*, 8.1.49). במקרים אחרים, כגון בתל־חנן (*הארץ*, 8.1.49) וביאזור (*הארץ*, 26.10.49) אירגנו עסקנים מקומיים של מפ"ם ומפא"י "פלישות" לבתי־ספר של "הזרם הכללי". ברעננה, בה כל בתי־הספר היו שייכים ל"זרם הכללי", גרמו אנשי "זרם העובדים" לפיצול, והצליחו למשוך אליהם 40% מן התלמידים (*הארץ*, 12.10.49).

מאבק חריף ביותר התנהל ביישובי העולים. "...בערים ובכפרים הנטושים, שהפכו בינתים למקומות יישוב חדשים, אורגן ציד הנפשות של המפלגות השונות באופן שיטתי. נחטפו ילדים מבית־ספר לבית־ספר, נערכו פטיציות מדומות ללא שום ביקורת ציבורית. נפתחו בתי־ספר ללא צורך אך ורק לשם מתן סיפוק לזרם זה או אחר. הוכשל רצון ההורים להקמת בתי־ספר שאינם לפי רצון העסקנים המפלגתיים השולטים במקום. הפקרות השתלטה ובעקבותיה בזבוז, חוסר ארגון והתחרות פרועה. נפתחו בתי־ספר זה ליד זה במקומות יישוב קטנים, שבהם בית־אולפנא אחד היה מספיק כדי לתת לילדי הכפר חינוך מתאים" (*הארץ*, 16.12.48). התחרות הובילה להסכמי "חלוקה" בין־מפלגתיים, כגון זה לפיו בתי־הספר החדשים במושבי העולים ישתייכו אוטומאטית לזרם החינוך של התנועה ההתיישבותית־מפלגתית אליה משתייך המושב (קליינברגר, 1969: 118-119).

"ציד הנפשות" המקיף מכולם התנהל במחנות העולים מארצות ערב, ובייחוד באלה של עולי תימן. המתמודדים העיקריים כאן היו מפא"י, מצד אחד, ושני הזרמים הדתיים, מצד שני. הזרמים הדתיים ראו את ילדי העולים מארצות ערב כ"לקוחות טבעיים" שלהם, בשל היות רובם הגדול שומרי מסורת. מפא"י, מצידה, לא רצתה לוותר על מגוייסים חדשים כה רבים, והיתה מוכנה להקים, לשם כך, בתי־ספר דתיים משל עצמה. התחרות בין "זרם העובדים" ל"זרם המזרחי" ו"זרם אגודת־ישראל", הולידה עימותים קשים ואף אלימים במחנות ויישובי העולים, ובסופו של דבר הוליכה למשבר ממשלתי שהתמשך על פני מרבית שנת 1950 ותחילת שנת 1951. המאבק גרם להתפטרות הממשלה בפברואר 1951 ולבחירות ביולי אותה שנה. בעקבות הבחירות הוקמה קואליציה שלטונית משותפת לשלושה "ציידי הנפשות" הגדולים גם יחד: מפא"י, המזרחי והציונים הכלליים (היתה זו הפעם היחידה בה אלה האחרונים השתתפו בקואליציה, פרט למלחמת השחרור ומלחמת ששת הימים). עד מהרה הגיעו השלושה ל"עיסקה" המבוססת על פשרה, לפיה משטר הזרמים יחוסל, ובמקומו יונהג חינוך ממלכתי, שבמסגרתו יוצע חינוך דתי (ממלכתי־דתי) להורים המעוניינים בכך. חוק חינוך ממלכתי הועבר בכנסת שנה לאחר מכן, באוגוסט 1953.

שני גופים יצאו מן המשבר כמנצחים: מפא״י והמזרחי (מאוחר יותר מפד״ל). מפא״י — משום שבתוך שלוש שנים מצאה עצמה חולשת על מרבית מערכת־החינוך, בעוד שעד להקמת המדינה היתה שותפה זוטרה במערכת־החינוך היישובית. בשנת 1947/8 הקיף ״זרם העובדים״ רק 25% מכלל התלמידים והתלמידות; הזרם הגדול ביותר היה אז ״הזרם הכללי״, שהקיף 50% מכלל התלמידים והתלמידות. שלוש שנות שלטון במנגנון המדינה סייעו למפא״י להפוך את היוצרות: ב־1952/3 למדו בבתי־ספר ״כלליים״ רק 27% מן התלמידות והתלמידים, ובבתי־ספר של ״זרם העובדים״ — 43.4% (בנטואיץ׳, 1960: 72). עתה, כאשר מרבית התלמידים שלא נמנו על החינוך הדתי היו תחת שליטתה, הרגישה מפא״י חזקה דיה לתמוך בביטול הזרמים, שהיה מזה זמן אחד הסעיפים העיקריים במצעם של הציונים הכלליים. לנוכח שליטתה של מפא״י במנגנון החינוך, הבטיח לה צעד זה שליטה למעשה על כל בתי־הספר הלא־דתיים — כולל אלה ה״כלליים״. מאידך גיסא, התמיכה של מפא״י בביטול הזרמים היוותה הכרזת מלחמה על שותפתה משמאל, מפ״ם, שבעיניה היה ״זרם העובדים״ נכס רעיוני וחומרי חשוב. אלא שמפא״י היתה עתה חזקה דיה כדי להתעלם גם ממחאותיה של מי שעד לפני זמן קצר היתה שותפתה ל״חטיפת״ ילדים מן הדתיים.

המזרחי והפועל המזרחי (מאוחר יותר מפד״ל) יצאו גם הם כמנצחים, לצד מפא״י, וזאת משום שחוק חינוך ממלכתי הפך אותם לזרם דתי מוכר יחיד. לא רק זאת, אלא שההסדר החדש העניק להם, תחת הכסות של ״חינוך ממלכתי״, מערכת־חינוך משל עצמם, אותה הם מנהלים מאז ועד היום כמשרד בתוך משרד. ההסדר החדש כלל את הקמתו של האגף לחינוך דתי במשרד החינוך, שהיה והננו אגף עצמאי ביותר, המצוי במידה רבה מחוץ למרותו של שר החינוך (קליינברגר, 1969: 125-126; קיל, 1977: 67-71). על אלה יש להוסיף כי ״עיסקת 1953״ העניקה לשתי המפלגות הדתיות בסיס תקציבי, תעסוקתי וציבורי רב־עוצמה.

הסכם החלוקה עם מפא״י הותיר בידי הזרם הממלכתי־דתי נתח גדול מן התלמידים והתלמידות שעלו מארצות ערב. יוצאי אסיה־אפריקה הפכו עד מהרה לרוב מכריע בקרב תלמידי ותלמידות החינוך הממלכתי־דתי: בשנת 1970 הגיע שיעורם שם לשיא של 83.7 אחוזים מכלל התלמידים — לעומת 50.8% בחינוך הממלכתי (מכון סאלד, 1986: י״ג). השתלטות הזרם הממלכתי־דתי על ילדי העולים מארצות ערב סייעה להפוך אותו לזרם גדול משהיה בעבר: בין השנים 1956 ו־1968 ידע הזרם צמיחה בלתי־פוסקת — וזאת לאחר שבחמש השנים הראשונות למדינה היה נתון להתדלדלות

מתמדת (מ־25.9% ב־1948 ל־19.1% ב־1953) (קיל, 1977: 50). בשנים 1965-1960 קלטו בתי־הספר הממלכתיים־דתיים 51% מכלל הגידול הטבעי של מערכת החינוך היסודי, ובשנים 1968-1962 — 62% מכלל הגידול הטבעי (קיל, 1969: 197-205). בשנת 1968 מנה הזרם הממ״ד 28.8% מכלל התלמידים והתלמידות היהודים בישראל (שם:שם).

יש לציין בהקשר זה כי ״עיסקת 1953״ העניקה, ככל הנראה, למפד״ל ״חזקה טבעית״ על כל העולים המוגדרים כיוצאי חברות מסורתיות, ובייחוד על אלה מארצות העולם השלישי. עד ל־1990, לדוגמא, נשלחו תלמידים עולים מאתיופיה באופן אוטומאטי למוסדות חינוך ממלכתיים־דתיים. רק אז הוחלט להעניק להורים יוצאי אתיופיה את הזכות לבחור בין הזרם הממלכתי הכללי לבין זה הדתי (*הארץ*, 12.2.90).

החינוך הממלכתי־דתי הפך, אם כן, כדברי אחד מראשיו, ל״נושא העיקרי בעול קליטתם של בני עדות המזרח״ (קיל, 1977: 51). רק לאחר מעשה גילו עסקני הזרם כי בצד הסוכריה הפוליטית יש גם גלולה מרה; וכדברי קיל עצמו: ״ברם, במקום שאתה מוצא מקור גדולתו של החמ״ד, שם אתה מוצא גם חולשתו. רבים מבני עדות אלה נמנים עם השכבות הפחות מבוססות במדינה...״ (שם:51). ואכן, מאוחר יותר, כאשר החברה הישראלית עברה תהליכים של התברגנות, ביקשו ראשי החינוך הממלכתי־דתי בכל מאודם להיפרד מעל אותם ילדים עליהם נלחמו בשנות החמישים בחרוף־נפש. אך לכך נחזור בהמשך.

על ילדי וילדות הערבים לא היתה תחרות בין הזרמים, שכן, כאמור, הם למדו בנפרד מבני גילם היהודים. אין זאת אומרת שהמפלגות הניחו לתלמידים הערבים לנפשם, אלא שכאן היה המאבק ביניהן שונה: הוא נסוב על השליטה ברשויות המקומיות, ודרכן, על מינויי המורים — משרה רבת חשיבות בשוק העבודה הערבי המדולל. מפא״י זכתה כאן ברוב הקופה, וללא מאמץ כמו זה שהשקיעה במיגזר היהודי, הודות לשליטתה הכמעט מלאה במנגנון הממשל הצבאי, שהיה מעורב בכל הדרגים של ניהול מערכת־החינוך הערבית.

התבססות המבנה הארגוני החדש

הפיכתו של ״משרד החינוך״ היישובי למשרד החינוך של המדינה היתה מלווה בגידול ניכר במנגנון שלו, הן בפקידות והן בכוח ההוראה. את מקומו של ועד החינוך הקטן והאינטימי של תקופת היישוב תפס עתה בהדרגה מנגנון ביורוקראטי מורכב ומסועף.

הגידול במנגנון החינוך נבע, כמובן, מן הגידול העצום באוכלוסיית התלמידים והתלמידות: מספרם של אלה עלה מכ־140,000 ב־1948 לכ־540,000 עשר שנים מאוחר יותר (למ״ס, שנתון 1978: 6). מספר משרות ההוראה, שעמד בשנת 1948/49 על 6,500, עלה בתוך עשר שנים לכ־25,000 (שם: שם). מספר המועסקים הכולל ב״שירותי חינוך״ הגיע ב־1961 ל־46,000, והיווה 7.2% מכלל המועסקים במשק (מחושב על־פי למ״ס, 1963: לוח 39).

התרחבות גדולת־ממדים זו התרחשה תוך כדי הפיכתם של מורים ממערכת־החינוך היישובית לפקידים במשרד־החינוך, למפקחים ולמנהלים, ותוך כדי גיוס נרחב של מורות ומורים חדשים, בעיקר מקרב בני ובנות הוותיקים. במשך רוב העשור הראשון למדינה היוו מזרחים פחות מ־10% מכלל המורים והמורות בישראל: בשנת 1953 היה שיעורם 11.1% (למ״ס, 1955: לוח 5), בשנת 1956 — 9.2% (למ״ס, תשי״ז: לוח 104), בשנת 1958 — 8.7%, בשנת 1959 — 8.8%, ובשנת 1960 — 9.5% (למ״ס, תשכ״ה: לוח 93). ייצוגם של המזרחים בין המורים ירד ככל שעלתה הרמה ההיראַרכית של המוסד: בבתי־הספר התיכוניים, המקצועיים והחקלאיים היו מזרחים רק כ־3% עד 5%, ובבתי־המדרש למורים — רק כ־2%. ייצוג המזרחים בקרב סגל ההוראה היה גבוה, יחסית, רק בבתי־ספר לנערים עובדים, שחלק גדול מתלמידיהם היו מזרחים — מעט למעלה מ־20 אחוז (ר׳ הסקרים הנ״ל). ככלל, מרבית המורות והמורים המזרחים שנקלטו למערכת בשנות החמישים לימדו בבתי־ספר שהוקמו בחופזה במעברות וביישובי העולים (סמילנסקי, 1955). מספר המורות והמורים שנקלטו בבתי־הספר הוותיקים היה, ככל הנראה, מזערי.

במישור הניהול היה המצב דומה. נתונים לגבי 1953 מעלים כי רק 2 מתוך 67 מנהלים ומרכזים של בתי־הספר התיכוניים היו מזרחים. בקרב המנהלים של בתי־הספר המקצועיים, החקלאיים ובתי־המדרש למורים וגננות לא היו אף מזרחי או מזרחית. בקרב מנהלי בתי־הספר היסודיים הגיע שיעור המזרחים ל־14.3% (למ״ס, 1955: לוח 52).

באשר לדרג המשרדי, יש בידינו נתונים על ההרכב העדתי של עובדי המדינה, ממחקר השוואתי שנערך על־ידי נציבות שירות המדינה בשלושה מועדים — יוני 1953, מרץ 1955 ומרץ 1960 (משרד ראש הממשלה, 1961). שיעורם הכללי של מזרחים בקרב עובדי המדינה עמד על 14.3%, והיה נמוך משיעורם בקרב כלל המועסקים במשק. ואולם במספר משרדים ממשלתיים היה שיעורם נמוך עוד יותר: אחד מהם היה משרד החינוך, בו היוו מזרחים רק 10.9% מכלל העובדים והעובדות בשנת 1961 (שם: 22-23).

בהקשר זה יש לציין כי אנשי מערכת־החינוך היישובית, על זרמיה השונים, עברו לאייש לא רק את מנגנון החינוך המדינתי החדש, אלא גם משרדים ממשלתיים אחרים. כדבריה של אלבוים־דרור: "בתקופת היישוב היו ההוראה והחינוך תחום תעסוקה מכובד לאנשים יוצרים בתחומי האמנות, הספרות, הפוליטיקה והחיים הציבוריים. עם קום המדינה והסתעפות תפקידיה נפתחו אפיקי פעולה רבים וחדשים לאנשי הרוח והציבור, בחיים הפוליטיים, הכלכליים והמינהליים, וחלק מההנהגה של מערכת החינוך עבר לתחומים אלה" (אלבוים־דרור, 1985: 55).

באשר לערבים, יש לציין תחילה כי מעמדם ביחס למערכת החינוך של המדינה החדשה נתבהר רק עם החתימה על הסכמי שביתת־הנשק עם ארצות ערב, תהליך שהסתיים ביולי 1949. בכל מהלך שנת הלימודים 1948-1949 לא התקיימו לימודים סדירים ברבים מן היישובים הערביים. עם עזיבת הבריטים התפרק גם מנגנון החינוך של ממשלת המנדט, ומנגנון פלסטיני אלטרנטיבי לא קם. על השטחים שנכבשו על ידי הצבא הישראלי הוטל ממשל צבאי, והוא שדאג לצרכים האזרחיים הבסיסיים. בספטמבר 1949 החלה שנת הלימודים הראשונה תחת שלטון ישראלי. באותו חודש קיבלה הכנסת את חוק חינוך חובה, שחל על כל אזרחי המדינה החדשה — כולל הערבים. החלת החוק הוטלה על משרד החינוך הישראלי החדש — כולל הפיקוח על בתי־הספר הערביים, התשלום למורים ולמנהלים, קביעת מטרות החינוך של הילדים הערבים, עיצוב תכנית הלימודים ואישור ספרי הלימוד.

חוק חינוך חובה היה אוניברסליסטי באופיו: הודות לו החלו לזרום לבתי־ספר בכפרים ובשכונות הערביות אלפי תלמידים, בהם רבים — ובעיקר רבות — אשר תחת שלטון המנדט לא נכנסו בשערי מוסדות חינוך. ואולם אוניברסליזם זה לא בא לידי ביטוי במישור הניהול וקביעת המדיניות. הטיפול בבתי־הספר הערבים הופקד בידי מחלקה נפרדת בתוך משרד החינוך, המחלקה לחינוך ולתרבות לערבים. מחלקה זו מהווה עד היום גוף נבדל בתוך המשרד, ופעולותיה אינן משולבות באופן אורגאני בפעולות שאר המחלקות. הפעילות המינהלית השגרתית של שאר חלקי המשרד נוגעת רק לבתי־הספר היהודיים. למרות עצמאותה־לכאורה של המחלקה לחינוך ולתרבות לערבים, למעשה היא מצוייה בשליטה מוחלטת של המשרד כולו, ושל כל מחלקה ומחלקה שלו בנפרד: למחלקה אין תקציב עצמאי אותו היא מתכננת ומחלקת; תקציבה מורכב מהפרשות שמפריש לה כל אגף ואגף במשרד (צרצור, 1985). בראש המחלקה עמד עד שנת 1987 פקיד יהודי. רובם המכריע של שאר דרגי הניהול והפיקוח הופקדו גם הם במהלך השנים בידי פקידים ומפקחים יהודים. מנתונים שפורסמו ב־1989 עולה כי

רק 3% מן העובדים הבכירים של משרד החינוך הם ערבים (אל־חאג׳, 1989: 6).

כיצד הגיבו המזרחים והערבים? כיצד קיבלו את שליטתו של המנגנון החדש?

השאלה נוגעת במיוחד לעולים המזרחים, שכן הערבים היו נתונים בהלם התבוסה והמעבר למעמד של מיעוט נשלט — והשליטה בה היו נתונים היתה ממשית ביותר, בדמותו של ממשל צבאי שנמשך עד לשנת 1966. גורלם היה תלוי ברצונה הטוב של ממשלת ישראל, וזו, כאמור, לא נטתה להעניק אוטונומיה מוחשית כלשהי לקבוצות החדשות שבאו תחת שליטתה. רק בשנות ה־70 היו הערבים עתידים לעלות לראשונה על דרך ההתארגנות לשם מאבק על זכויותיהם כאזרחים.

המזרחים, לעומת זאת, נתקבלו, מבחינה רשמית, כשותפים שווי זכויות. מדוע, אם כן, לא ניסו לשמור על מידה כלשהי של שליטה על גורלם החינוכי?

ההסבר העיקרי לכך מצוי, ככל הנראה, בהתפרקות המסגרות הקהילתיות של יהודי המזרח. העלייה לא היתה, כמעט באף אחד מן המקרים, צעד רצוני ויזום של הקהילה, אלא תוצר של הרעה מהירה במעמדם של היהודים לאחר המלחמה ב־1948 בארץ ישראל, שהיתה מלווה בפעילות ציונית מכוונת לעידוד העלייה (הלל, 1986; בראגינסקי, 1978; כהן, 1973). ברוב המקרים לא דמתה העלייה להגירה, במובנה המקובל של המלה, אלא לפינוי חירום. הפינוי לווה במשבר בהנהגה הקהילתית המקומית (ר׳, לדוגמא, מאיר, 1989: 466). תהליך העלייה עצמו היה בשליטה של נציגי המנגנון המדינתי החדש בארץ, וכך גם תהליך הקליטה בארץ. במלים אחרות, יהודי המזרח עברו משלטון קהילתי עצמאי לידי המנגנון המדינתי של ישראל — בכל התחומים, וגם בחינוך. על כך יש להוסיף גורם שכבר הוזכר לעיל: תחושת העולים — תחושה שהודגשה שוב ושוב, כמובן, בידי נציגי המדינה — כי הם מגיעים למדינה שלהם, מדינה יהודית שמנגנוניה יספקו להם את כל אותם הדברים שהם מספקים לשאר העולים היהודים. העולים נאלצו ללמוד על בשרם כי מדינה נוטה לדאוג בעיקר לאלה היודעים להתארגן ולהיאבק על חלקם.

לפני סיום נציין כי התהליכים בהם אנו מדברים גרמו לשינויים מרחיקי־לכת במערכת־החינוך המדינתית כולה, ולא רק במיגזר של העולים החדשים ובמיגזר הערבי. שלוש מערכות, שהיו בעבר קטנות ואינטימיות, יחסית, ואשר הצטיינו ברוח של מסירות, של יוזמה ושל הנעה אידיאולוגית חזקה, פינו עתה את מקומן למערכת מדינתית ביורוקראטית רחבת־ממדים, הנוהגת

לפי כללים מוגדרים היטב, ומותירה מרחב קטן ביותר ליוזמה ולחידושים. את השינויים הללו היטיבה לתאר רחל אלבוים־דרור: ״המשימות הקשות בהיקף ובמורכבות מחד גיסא, והיעדר כוח־אדם בעל הכשרה מאידך גיסא, הגבירו אצל קובעי המדיניות את תחושת הצורך במירכוז מינהלי של המערכת, בהגבלת האוטונומיה של יחידות־המשנה, ובהדגשת המבנה ההיראַרכי והסמכות הקווית. ממערכת קטנה שאנשיה הכירו זה את זה וקיימו ביניהם יחסים ראשוניים, נהנו מסמכות והשפעה בקביעת המדיניות וראו עצמם חלק מההנהגה הלאומית היוצרת והמחדשת של החברה ולא כאנשי מקצוע בלבד, גדלה המערכת ורבו בה הדרגים ההיראַרכיים, תוך החלשת הקשר הישיר בין השדה למרכז. לצדם של הגמישות, הספונטניות והאילתור, התפתחו נוקשות ביורוקראטית שהלכה וגברה, פורמאליזציה של הנוהלים והתהליכים, וניכור חלקי ביחסים הבין־אישיים״ (55: 1985).

במישור של בית־הספר, משמעות התבססותו של המנגנון החדש היתה הפיכתם של המורות והמורים לפקידי הוראה נטולי סמכות חינוכית. כדברי קליינברגר, ״השליטה הריכוזית עד כדי קיצוניות על החינוך, בידי ביורוקראטיה חינוכית אוטוריטארית, נטלה מן המורים כל שריד של השפעה ועוצמה, והותירה בידיהם מרווח מצומצם ביותר ליוזמה אישית וליצירתיות פדאגוגית״ (קליינברגר, 1969: 229-230).

תהליכים אלה הביאו לשינוי בבתי־הספר בשכונות וביישובים של הוותיקים: את מקומה של אווירת הקירבה והאינטימיות שנבעה משותפות במאבק להקמת המדינה, אשר מורים ותלמידים כאחד נטלו בה חלק, הלכה ותפסה עתה אווירה לימודית מנוכרת יותר, כאשר מורים רואים בהוראה עבודה גרידא, וכאשר תלמידים ותלמידות מוערכים על־פי רמת ההישגים שלהם גרידא.

פרק שלישי

הפרדה ואי־שוויון

בשנים הראשונות לקיומו לא היתה למנגנון החינוך המדינתי מדיניות ברורה, מוכנה מראש, לגבי הקבוצות החדשות שבאו תחת שליטתו. העלייה ההמונית של יהודים מארצות האיסלאם, היתה, כאמור, תוצר ישיר של המלחמה ב־1948, וככלל אפשר לומר עליה כי היתה פתאומית למדי, וכי מוסדות העלייה של התנועה הציונית לא היו ערוכים לקראתה (שוראקי, 1968; הלל, 1985; בראגינסקי, 1978). המצב היה דומה ביחס לערבים: ההנהגה הציונית לא פיתחה מעולם גישה ברורה באשר לטיב היחסים שינהגו בין יהודים וערבים אם וכאשר תקום מדינה יהודית. המצב שנוצר ב־1949, עם תום הקרבות, כאשר הרוב לשעבר הפך למיעוט, היה גם הוא, במידה רבה, בלתי צפוי (קיימן, 1984: 41; לוסטיק, 1985: פרק 2).

ראשי מערכת־החינוך המדינתית החדשה, שלא הכינו עצמם לשינוי, וגם לא נתבקשו לכך על־ידי ההנהגה הפוליטית, הניחו, כדרכם של ביורוקראטים, כי במצב שכזה המדיניות הטובה ביותר היא זו שהיתה בקיים. על כן לא מצאו לנכון לסטות ממדיניות־החינוך היישובית; הם הניחו כי מדיניות זו, על תכניה, מטרותיה ומסגרותיה, צריכה להיות מדיניות־החינוך של המדינה, יפה לכל וחובה על הכל. ביטוי לנטייה זו נתן ד״ר ברוך בן־יהודה, מנהל מחלקת החינוך במשרד החינוך, בראיון עתונאי, כחצי שנה אחרי החתימה על הסכם שביתת־הנשק האחרון: ״ייתכן שהרבה לא ישתנה בחינוך העברי. החינוך היה מסודר לפני קום המדינה. לא סבלנו מאנאלפאבתיות. רמת בית־הספר שלנו בהשוואה למדינות אחרות היא גבוהה... בגן־הילדים הננו תופסים אחד המקומות הראשונים בעולם. בית־הספר היסודי ובתי־הספר התיכוניים לכל סוגיהם השיגו רמה המשביעה מאוד את רצונם של הפדגוגים בעולם. **על כן אין צורך בשינויים רציניים** [דגש במקור]...״ (*הארץ*, 28.12.49). הצרכים של הקבוצות החדשות, או האפשרות להידבר איתן, לא נשקלו כחלופה ממשית.

קבוצות אלה היו אמורות להיכנס למערכת הציונית־אירופית ולקבלה כפי שהיא. בן־יהודה אף לא שאל האם מערכת־החינוך שלו תתאים לעולים המזרחים (לערבים לא התייחס באותה כתבה); השאלה שהטרידה אותו היתה הפוכה — האם הם, העולים, יתאימו אליה: "... חרדתנו נתונה לקליטת העליה. כל האמצעים צריכים להיות מושקעים כדי שהעליה לא תנמיך את רמת בית־הספר בכלל וכדי שתמצא לעצמה מקום בבית־הספר..." (שם:שם).

למרבה מזלם של בן־יהודה ושל שותפיו לניהול ענייני החינוך של המדינה החדשה, שאלת ההתאמה שכה הטרידה אותו לא היתה דוחקת, שכן בפועל, הילדים והילדות החדשים, מזרחים וערבים כאחד, כלל לא נכנסו לבתי־הספר של הוותיקים. את ההפרדה של הערבים כבר הזכרנו, ועוד נשוב אליה בהמשך. כאן נציין כי גם הילדים והילדות שעלו מארצות־המזרח הוכנסו ברובם המכריע למסגרות נפרדות.

בשנתיים הראשונות לעלייה ההמונית, בין מאי 1948 ואפריל־יוני 1950, הופנו העולים למחנות עולים, שם ישבו, כשכלכלתם על חשבון הסוכנות היהודית, עד שמצאו לעצמם סידור של דיור ותעסוקה. בינואר 1949 ישבו במחנות העולים 28,000 איש ואישה. בסוף שנת 1949 עלה המספר ל־90,000; כ־75% מהם היו עולים מארצות ערב (קצ׳נסקי, 1987 :70; *הארץ*, 16.2.50). חלק מן העולים הסתדרו במהירות יחסית; אחרים שהו במחנות תקופות ממושכות, ולשהות זאת היו השלכות על תחומי־חיים שונים, ביניהם החינוך. באופן כללי, בין היושבים במחנות ובין החברה הסובבת היה מוגע מועט. המחנות היו "תחום טריטוריאלי בפני עצמו. העולים... נותקו מהארץ ומאוכלוסיה..." (קצ׳נסקי, 1987 :70). הילדים והילדות במחנות נמצאו, בפועל, מחוץ לתחום תחולתו של חוק חינוך חובה. חלק גדול מהם לא למד כלל. בישיבת מחלקת החינוך של משרד החינוך מט׳ אדר תש״י נמסר כי "... בתי־הספר הקיימים שם נמצאים במצב עלוב ביותר, מבחינה חנוכית, ולא עוד אלא ש־60% מן הילדים במחנות לא נקלטו בבתי־הספר, ומתהלכים לגמרי בלי חנוך..." (ג/1723 תיק 1102).

אחת הסיבות לכך שילדי וילדות המחנות לא למדו היתה המאבק הבין־זרמי שהוזכר לעיל. הם נאלצו להמתין מחוץ למסגרת לימודית סדירה עד אשר מפא״י, מצד אחד, ו"המזרחי" ו"אגודת ישראל", מצד שני, הגיעו לכלל הסכמה על אופן חלוקתם ביניהן. העילה המיידית למאבק היתה שאלת מסורתיותם של העולים מארצות המזרח, ובעיקר עולי תימן. "המזרחי" ו"אגודת ישראל" תבעו את העולים הללו לעצמם, בטענה שמדובר ביהודים שומרי מסורת. מפא״י, שלא היתה מוכנה לוותר על מספר כה רב של לקוחות

פוליטיים פוטנציאליים, השיבה באומרה שגם בזרם שלה יש בתי־ספר לשומרי מסורת. בישיבה של מחלקת החינוך שנערכה בראשות שר החינוך, זלמן שז״ר, ביום כ״ה בטבת תש״י (15.1.50), הציע השר, ברוח ה״סטטוס קוו״ שהחל מתבשל באותם ימים, להקים במחנות של עולי תימן ובאלה של שאר עדות המזרח הדבקים במסורת דתית, בית־ספר דתי בעל תכנית דתית, מורים דתיים יראי־שמים ושומרי־מצוות, תחת פיקוח של ועדה מיוחדת בה ישתתפו אך ורק אנשים דתיים שומרי־מצוות, אחד־אחד מכל זרם. בית־הספר יהיה ממשלתי וינוהל על־ידי המחלקה כולה. השר נימק את הצעתו בצורך להמנע מפיצול החינוך במחנות לבתי־ספר זרמיים, פיצול שיהיה מלווה בתעמולה דתית בין עדות המזרח, ״העלולה רק להצית יצרים פרימיטיביים״. עולי אירופה, לעומת זאת, נתפסו כרחוקים־דיים מפרימיטיביות כדי להבין את יסוד הפיצול לזרמים; ״אחרת הוא בנוגע למחנות של עולי אירופה״, אמר שז״ר: ״שם אפשר לדבר אפילו על חנוך זרמים״. נציג זרם ״המזרחי״ היה מוכן לקבל את הצעתו של שז״ר, ברוח המסחר הפוליטי הטובה עליו; הוא רק ביקש להעלות את המחיר ואמר כי יסכים להצעה ״אם תנתן לבא־כוח הזרמים החרדים זכות ויטו בנוגע למינוי המורים, מבחינה דתית. צריך להיות ברור שכל המורים צריכים להית דתיים שומרי מצוה ולא רק המורים למקצועות קודש. כן יצטרכו לקבוע שהרבנות הראשית תסכים לדתיותם של החברים שיוצעו לועדת הפיקוח״. השר מצא שהמחיר הנדרש גבוה מדי, ודחה את רעיון הווטו ואת רעיון הכנסת הרבנות הראשית לתמונה (ג/1723 תיק 1102).

הצדדים המשיכו בעימות, שבמקרים מסויימים הגיע לידי התנגשויות אלימות, במיוחד במחנות העולים בעין שמר ובבית־ליד, בהם שוכנו עולים מתימן (*הארץ*, 16.2.50 ו־19.2.50). כאמור, העימות הוביל, בסופו של דבר, להתפטרות שר החינוך, לפירוק הממשלה ולבחירות חדשות (קליינברגר, 1969: 119; דון־יחיא, 1985).

כל אותה עת — כשנתיים ימים — היו ילדי וילדות המחנות מחוץ למערכת הסדירה של בתי־הספר. במקום שיהיו באחריותו של אגף החינוך במשרד החינוך, הם היו נתונים לאחריותו של אגף התרבות, שעיסוקו העיקרי היה הספקת שירותי תרבות למבוגרים, כולל שיעורי עברית. על כן קיבלו מרבית הילדים שיעורים לא סדירים בעברית, מפי מדריכים, וזאת במקום שילמדו את תכנית־הלימודים המלאה, מפי מורות ומורים. ידיעה בעתון *הארץ* מיום 26.1.50, לדוגמא, מספרת על בית־הספר בראש־העין, בו לימדו מורים לא־מוסמכים, ללא כל ציוד, רק חלק מן התלמידים, שכן לא לכולם היה מקום בכיתה: ילדים שלא זכו במושב בכיתה צבאו על החלונות והעתיקו משם את שנכתב על הלוח.

בנאום שנשא שר החינוך זלמן שז״ר בכנסת תאר את המצב במחנות כך: ״נתברכנו בעליית־בזק על כנפי נשרים שהביאה איתה גם ילדים וטף, ולא נכנסה לתוך היישוב הקיים, כי אם הוכרחו לרכוז למשך זמן מה בתוך המחנות. איש לא יכול היה לראות את המחנות כישיבת קבע, לא ידענו כיצד להתגבר ולהגיע למינימום של חינוך לילדים ולנוער. עד היום עוד מחצית הילדים הנמצאים במחנות לא מקבלים כל חינוך מסודר. אין בתוך המחנות לא בניינים מתאימים, לא רשות מקומית עוזרת, ומתוך תקוה כי הישיבה היא ארעית לא השלטנו במחנות את הסדר המקובל במדינה ולא הכנסנו את ילדי המחנות לתוך רשת פעילותו של אגף החינוך...״ (*הארץ*, 1.3.50).

רק בחורף 1950 הוסכם לשלוח ״הודעה מטעם שר החינוך והתרבות לכל מחנות העולים, שבתי־הספר במחנות עוברים לרשות אגף החינוך״ (שם:שם). בנטואיץ ראה בפרשת החינוך במחנות העולים ראיה לכך ש״המינהלה של החינוך, שהמדינה ירשה מידי הוועד הלאומי, לא היתה מוכנה לתפקידים הממלכתיים שהועמדו לפניה״ (בנטואיץ, 1960: 58).

באמצע שנת 1950, כאשר אוכלוסיית המחנות גדלה מאוד, וכלכלתה הפכה לעול כבד על קופת המדינה, הוחלט לשנות את דרך קליטת העולים, ולהפנותם למעברות — מחנות של אוהלים, פחונים או צריפונים, צמודים או קרובים ליישובים ותיקים. יושבי המעברות היו אמורים לצאת ולהתפרנס בעצמם, תוך שהם ממתינים לשיכון של קבע. כמו המחנות, גם המעברות הפכו, עבור חלק ניכר מיושביהן, לדיור־קבע; רבים שהו בהן במשך שנים. בסוף 1951 ישבו במעברות כ־220,000 איש ואישה. כ־70% מהם היו יוצאי ארצות האיסלאם (קצ׳נסקי, 1987: 74-75).

שלא כמו הילדים והילדות במחנות, אלה שהועברו למעברות זכו לבתי־ספר. אך בתי־ספר אלה היו, ברובם המכריע, מוסדות שונים עד מאוד מאלה בהם למדו ילדי הוותיקים. בחלק גדול מן המקרים לא ניתן היה כלל לדבר על ״בית־ספר״ במובן הרגיל של המלה: כיתות שוכנו באוהלים, בבדונים, בפחונים או במבנים נטושים, והן היו פזורות בשטח, ללא תשתית מתקנים סבירה (ר׳ קליינברגר, 1969: 162; ברנשטיין, 1980: 10; הסוכנות היהודית, 1964: 632). ״בשנתיים הראשונות סבלו מרבית בתי־הספר ממחסור בכל התחומים: מחסור במבנים נאותים, בשולחנות, בכיסאות, בספרי לימוד; מחסור במורים מוסמכים, מאחר שהמוסמכים העדיפו לעבוד במרכזים המבוססים, ואילו הבלתי־מוסמכים, יחד עם מורות צה״ל, לימדו במעברות״ (קצ׳נסקי, 1987: 80).

מושג־מה על המצב ששרר ניתן לקבל מפרוטוקול ישיבת מחלקת החינוך של משרד החינוך והתרבות ב־1951, ישיבה שיוחדה לדיון בסיוע של הצבא

בניהול המעברות. הישיבה נפתחה בדיווח מפי ד״ר ברוך בן־יהודה, מנהל המחלקה: ״... הבוקר נתקימה פגישה עם ראשי הצבא, הרמטכ״ל בכלל, על המצב במעברות. כפי שהם מתארים את המצב, הריהו עגום מאוד. חסרים בנינים, ציוד ומורים... הצבא קיבל על עצמו 37 מקומות, אשר לא כלם אמנם מעברות, אך כלם נמצאים במקומות מרוחקים... השאלה העיקרית היא — מחסור במורים. הצבא מגיס מורים וגננות על־מנת לשלוח למעברות. הם גם מחפשים מטפלות. לפי הידיעות שבידם אין מורים כלל בהרבה מקומות, ובמקום שהם ישנם, הרי אינם גרים במקום, מאחרים לבוא ומקדימים לעזוב...״. בסיכום הישיבה — שמדברי המשתתפים בה עולה כי על ראש דאגתם עמדה לא שאלת איכות החינוך במעברות, אלא השאלה האם החינוך במעברות יהיה זרמי או לא — אמר בן־יהודה דבר שהעיד היטב על ההבדל בין בתי־הספר הוותיקים לבין אלה של המעברות: ״הפניה העיקרית היא — מורים. אנו צריכים להתחלק עם המעברות בחנוך, כמו במזון על־פי שיטת הצנע. לא יתכן שבקרית־ענבים יעבדו 13 מורים עם 200 ילד ובכסלון הסמוכה לא יהיה אף מורה אחד״ (גנזך המדינה, ג/1723 תיק 1102).

כ־80 אחוזים מילדי וילדות המעברות למדו בבתי־ספר שהוקמו במעברות עצמן (סמילנסקי, 1955: 163). ברבים מן היישובים הוותיקים אשר קלטו עולים חדשים, הוקמו עבור ילדי העולים כיתות נפרדות בבית־הספר. תיאור של בית־ספר שכזה, ביישוב שניתן לו השם הבדוי ״שרוניה״, מצוי אצל האנתרופולוג ארנולד לואיס: ״ב־1950 שימש בית־הספר עדיין את האשכנזים הוותיקים ונחשב לבית־ספר מכובד במסגרת ׳זרם העובדים׳ של תנועת העבודה. בואם של העולים מארצות המזרח שינה את המצב. בית־הספר חולק לשניים. החלק האחד היה מורכב מכיתות קטנות של תלמידים בני ותיקים ובני עולים ממזרח־אירופה שהתקדמו במסלול המוביל אל בית־ספר תיכון עיוני. קבוצת־כיתות שנייה, בה הושם הדגש בעיקר על לימוד קרוא וכתוב וכישורים בסיסיים נוספים, אויישה בעיקר על־ידי בני־עולים מצפון־אפריקה והמזרח־התיכון. התלמידים בכיתות אלה הוכנו לכניסה לשוק־העבודה... מבנה זה של בית־הספר ניכר עדיין בשנת 1966״ (לואיס, 1979: 91-92).

מרבית בתי־הספר הוותיקים שקלטו ילדי עולים היו עירוניים; ואולם גם בערים הגדולות הוקמו בתי־ספר נפרדים לילדי העולים החדשים. פרסום של משרד החינוך והתרבות משנת 1949 מונה, במסגרת רשימה של בתי־ספר חדשים שהוקמו באותה שנה, את ״בתי־הספר לילדי עולים חדשים״ בנפרד מן השאר. בתי־ספר אלה מחולקים באותה רשימה לפי זרם: כך, למשל, ניתן

למצוא ברשימה את בתי־הספר לילדי עולים חדשים של ״הזרם הכללי״ ביפו (נוזהא), בירושלים (הבקעה העליונה) ובשכון המזרח ליד ראשון לציון; וכן את בתי־הספר לילדי עולים חדשים של ״זרם העובדים״, ביפו (ג׳בליה ומנשיה), בחיפה (רח׳ סטנטון) ובירושלים (בקעה; שכ׳ רמב״ם; ע״י מנורה; מלחה) (משרד החינוך והתרבות, 1949: 16).

ההתיישבות העובדת גם היא לא גילתה נכונות רבה לקבל ילדי עולים לבתי־הספר שלה. הקיבוצים, לדוגמא, שהיו מוכנים לקלוט חלק מן העולים בתור עובדים שכירים — וזאת בעקבות לחץ כבד מן הממשלה, ולמרות שהדבר נגד את האידיאולוגיה שלהם — סרבו בכל תוקף לקלוט את ילדי הפועלים לבית־ספרם: ״בעניין זה אין ל׳קיבוצניק׳ שלי ספקות״, מספרת עליזה לבנברג, שעשתה מספר שנים בקרית שמונה: ״פה, בניגוד לבעיית העבודה השכירה, עומד הוא על בסיס אידיאולוגי מוצק. ׳זה פשוט לא בא בחשבון להקים בתי־ספר משותפים׳, הוא אומר. ׳עלינו לחנך את ילדינו ללכת בעקבותנו ולהמשיך בדרכנו... עלינו להכשירם לחיי צדק, שוויון והגשמה חלוצית״ (לבנברג, 1964: 11).

במושבים החדשים שהוקמו באותן שנים נבעה ההפרדה מעצם יישובם של יוצאי ארץ אחת, או אף קהילה אחת, בכל מושב. בשנות החמישים הוקמו 282 מושבים, 164 מתוכם על־ידי מזרחים (שפירא, ע., 1972 :vii).

לסיכום — לפי הערכה של מי שהיה הסטטיסטיקן הממשלתי, רוברטו בקי, מתוך 80,000 העולים החדשים שנמנו על תלמידי בתי־הספר היסודיים בשנת הלימודים 1951/52, 60,000 למדו בבתי־ספר שכל תלמידיהם היו עולים חדשים, ו־9,000 נוספים למדו בכיתות נפרדות במסגרת בתי־ספר כלליים קיימים (איזאק, מצוטט אצל באשי, 1985: 316). אם נצרף את שני הסכומים, נמצא כי 86% מכלל התלמידים החדשים למדו בנפרד מן התלמידים הוותיקים. סביר להניח כי רובם היו מזרחים.

סגל ההוראה במחנות, במעברות וביישובים של העולים החדשים הורכב ברובו ממורות ומורים לעת מצוא. המורים הוותיקים סרבו ללמד בהם. סיפר איש חינוך בתנועת המושבים: ״בימי בראשית להקמת מוסדות החינוך במושבי־העולים נתבעו מורים ותיקים, בעלי נסיון בהוראה, להקדיש שנה־שנתיים להקמת מוסדות החינוך בכפרים החדשים והדרכת מורים־עולים ביישובים. תביעה זו לא נענתה״ (שפירא, 1960: 12). כך גם במעברות: ״מורים ותיקים כמעט ולא פנו ללמד... ורוב סגל־ההוראה הורכב ממורים חדשים, מעולים חדשים אשר עברו הסבה מהירה, ואשר שליטתם בעברית היתה חלשה, ממורים חסרי כל הכשרה ומחיילות צה״ל״ (ברנשטיין, 1980: 10).

עקב המחסור שנוצר בכוח־הוראה, קיבל משרד החינוך לעבודה מורים ומורות בעלי כישורים בלתי־מספיקים, או מורים שלא קיבלו הכשרה מספקת בתכנית־הלימודים היישובית — כמו, למשל, מורים עולים, רובם המכריע עיראקים, אשר במעברות מסויימות היוו כ־40% מסגל ההוראה (סמילנסקי, 1955: 164). מאוחר יותר החל המשרד להכשיר מורים ומורות בקורסים מזורזים או במסגרת סמינרים בעלי רמה נמוכה, כגון הסמינרים למורי כפר (קליינברגר, 1969: 232). בשנת הלימודים 1952/53 היו 44% מכלל המורים והמורות בארץ בלתי־מוסמכים; ב־1960 ירד שיעורם לכ־30% (שם: 165). רוב המורים הללו שובצו בבתי־הספר החדשים.

לא רק איכותו של סגל ההוראה היתה בעייתית, אלא גם יחסו לעבודה בריכוזי העולים החדשים: "רובם אינם גרים במקום. למעלה מ־25% מבקשים העברה בכל שנה. המורים בבתי־הספר ביישובי־העולים הן חיילות בעיקר, וגם אלו עובדות בבית־הספר רק שנתים. המורים אינם רוצים להתקשר למקום. הם נוסעים בשלושה אוטובוסים ונמצאים 4 שעות בדרכים ובלבד שלא לגור במקום. מורים אלה מעדיפים ללכת ברגל מן הכביש הראשי לכפר כברת דרך הגונה בקיץ ובימות גשם. מורה, הגרה בחולון ונוסעת לקדימה, או מורה הגרה בראשון ונוסעת למשמר אילון, מה היא יכולה לתרום לביה"ס? כל זה אומר רק בזבוז זמן, כסף וכוחות. במצב זה המורות באות לבית־הספר עיפות ולכן הן בורחות עם הצלצול. על ישיבת־מורים אין לדבר כלל" (משרד החינוך, 1958: 4).

המחסור במורים מוסמכים ניכר במיוחד בבתי־הספר הממלכתיים־דתים, בהם התרכז חלק גדול מבני העולים מארצות ערב: עוד בשנת 1965, בשעה ששיעור המורים הבלתי־מוסמכים בבתי־הספר הממלכתיים עמד על 21.2%, הגיע שיעורם בבתי־הספר הממלכתיים־דתיים לפי־שניים מזה — 40.5% (בילצקי, 1978).

תכנית־הלימודים הציונית־אירופית מתקופת היישוב, שהוכרה כתכנית אחידה ומחייבת, היתה, כמובן, בלתי־ניתנת ליישום. בכמה מן המקרים היא שימשה כלא יותר מאשר קו־מנחה כללי, ובמקרים אחרים לא קויימה כלל. בכינוס מפקחים שהתקיים במאי 1958, ואשר הוקדש לבעיות ארגון ההוראה ביישובי העולים, אמר אחד המשתתפים כי "אם אנו דוגלים ברעיון... שתכנית הלימודים הכללית מחייבת כל בי"ס בארץ, הרי [נכונה לנו] אכזבה מרה. אנו מחזיקים בדעה שתכנית לימודים אחת טובה בעיר ובכפר, ביישוב ותיק וביישוב של עולים. אנו משלימים עם העובדה שאותם ספרי־הלימוד הנמצאים בידי הילד בצפון תל־אביב משמשים גם את הילד בדימונה ובזרנוגה, ואת הילד שאך זה עלה מפולין". הדובר הוסיף כי

"תמוה מאד שעברו עשר שנים בלא שניתנה הדעת לעיין בבעיות אלה. מספר המאמרים שנתפרסמו על נושא זה קטן ביותר" (משרד החינוך, 1958: 5).

בפועל, תכנית־הלימודים שקיבלו הילדות והילדים ביישובים החדשים היתה שונה עד מאוד מזו שקיבלו ילדי הוותיקים. ב"שרוניה", כפי שזה עתה ראינו, לימדו בכיתות העולים רק קרוא וכתוב וכישורים בסיסיים אחרים, ולא את מלוא תכנית הלימודים ה"אחידה". בדו"ח שכתב אברהם שטאל — מי שהיה מאוחר יותר לאחד החוקרים המוכרים בתחום החינוך בכלל, ובתחום החינוך בקרב תלמידים מזרחים בפרט — בשנת 1957, עת שימש כמורה במושב־עולים חדש, צויין כי "מרבית המורים אינם מלמדים לפי תכנית הלימודים מפני שאין הדבר אפשרי (בשל אי־התאמה לעולם המושגים המוכר על־ידי הילדים, ובשל אי־שליטתם של אלה בשפה העברית, שפת החובה החדשה בהוראה), ואינם מלמדים לפי תכנית לימודים אחרת, מפני שאינם יודעים כיצד לחבר אותה או מפני שאינם מעיזים, שהרי אסור לבטל את התכנית הרשמית" (שטאל, 1957: 179). בהמשך הדו"ח פירט שטאל בעיות אחרות בעמידה בתכנית הרשמית, וביניהן אי־התאמתם של ספרי־הלימוד לתלמידים החדשים (שם: 182).

על אי־ההתאמה של ספרי־הלימוד עמד אחד המפקחים של המשרד, הד"ר נ. ולנשטין, בבואו לנתח את תוכן המקראות שהיו נהוגות אז, שרובו ככולו נלקח מהווי יהדות מזרח אירופה בראשית המאה: "האומנם יש בכוחו של ילד בכיתה ד', עם כל רצונו הטוב והכן, להתענג על יצירה זו [הדובר נתן דוגמא מתוך סיפור של עגנון], שהיא ודאי יצירת מופת כשהיא לעצמה? כלום אין אנו דורשים ממנו משהו שהוא למעלה מן הטבע בשבילו?... ועתה הוסיפו כאן את בעיית הילד העולה — גם אם הוא מיוצאי אירופה — על אחת כמה וכמה אם הוא עולה מן המזרח!... מה להם ולהווי שהוא אמנם יהודי, אך ספציפי לגלויות מסוימות, שלו לא היה מעולם חלק בהן? ואגב, המקראות שלנו חסרות כמעט לגמרי את ההווי של עדות המזרח, לא זה שהיה ולא זה שהוא קיים גם היום... אכן, פרץ... שלום עליכם... מנדלי, פייארברג, שב"צ, אפילו אז"ר, מיעוטם אולי יפה. ריבויים ודאי שהוא קשה". והדובר סיים בנימה צינית: "מנדלי, הרשלי, ליבלה, שמריל, איציקל, זושילה, סריל, דבוריל, ביחוד בפי ילדי העולים — תענוג ממש לשמוע!" (משרד החינוך, 1958: 44-45).

בהקשר זה מן הראוי לציין כי מערכת החינוך, ולצידה מוסדות רבים אחרים בחברה הישראלית, ערכו במשך שנים מסע עיקש ועקבי לדחיקת השפה הערבית, שהיתה שפתם של רבים מן העולים מארצות האיסלם,

לשוליים. מסע זה — דה־ערביזציה של החיים היהודיים בישראל בכלל, ושל חיי היהודים יוצאי ארצות ערב בפרט (ר׳ זלצר, 1967: פרקים 4, 5) — גרם להתנכרות של העולים מארצות ערב, הם, בנותיהם ובניהם, מעולם תרבותי רחב ועשיר, אשר עד אז שימש להם תשתית של עיצוב ויצירה. השפה והתרבות הערביים תוארו על־ידי רבים ממעצבי מדיניות התרבות והחינוך בישראל כמייצגים עולם נחות בערכו ומפגר, וכבלתי־ראויים לאזרחיה של חברה מודרנית ומערבית. את תוצאותיו של מסע הדחקה זה ניתן לזהות עד היום במוניות ובאוטובוסים, וברבים מן הבתים היהודיים בישראל, עת ממהרים לסובב את כפתור הרדיו כל אימת שהוא מתעכב בתחנה ערבית. למרות שהשפה הערבית היא שפה רשמית שלישית, לצד העברית והאנגלית, בפועל היא נדחקה לשוליים, וממעטים עד מאוד להשתמש בה. הרוב המכריע של הישראלים — כולל יוצאי המזרח בתוכם — אינם מסוגלים להבין או לדבר ערבית, לא כל שכן לכתוב ולקרוא בה. אין ספק שדחיקתה לשוליים של השפה הערבית פגעה בסיכוייהם של ילדי העולים המזרחים להשתלב במערכת החינוך הישראלית, ובאופן כללי יותר, במרקם התרבותי הישראלי. השליטה בשפה הערבית סייעה בשנות ה־50׳ וה־60׳ רק לאותם עולים מזרחים שהשתלבו במערך המודיעין והממשל הצבאי, והיא ממשיכה לשמש בתפקיד זה עד היום. השפה הערבית נלמדה בעבר — וגם היום — על־ידי מיעוט מקרב התלמידים היהודיים, ומה שכתב בנטואיץ׳ אודות שנות ה־50׳ תקף גם כיום: ״... לרוב התלמידים היהודים בארץ, ואפילו לרוב המורים, אין כמעט כל מגע עם ערבים; אינם מכירים, לא את שפתם, לא את תרבותם״ (בנטואיץ׳, 1960: 350). אלא שמה שעבור האשכנזים היה בבחינת בחירה רצונית באי־התקרבות, ותו לא, עבור המזרחים היה בבחינת שבר תרבותי עמוק.

על כל אלה יש להוסיף כי היחס בין התלמידים והוריהם, מצד אחד, לבין המורים והמורות, מצד שני, אופיין בהרבה מקרים בזרות ובניכור. שלא כעובדי מערכות־החינוך הקהילתיות בארצות־המוצא, המורות והמורים שהגיעו למעברות, למושבים ולשכונות הנטושות היו בחלקם הגדול זרים לעולים בלשונם, בערכיהם ואף במסרים החינוכיים שלהם, והצטיירו בעיני תלמידים והורים כחלק ממערכת שלטונית מרוחקת — כמוהם כפקידי לשכות־העבודה, המעסיקים, עסקני המפלגות וקציני הצבא. נשוב אל עליזה לבנברג: ״בקרית־שמונה [מעברה שהפכה לעיירת־פיתוח; ש.ס.] למדתי שכישלון החינוך היסודי שלנו הוא כישלון הרמה האנושית של ישראל הראשונה, אותה מייצגים באופן מעציב המורים, המביאים איתם לעיירות הפיתוח מושגים ודעות המכשילים אותם, את עבודתם ואת הילדים

שאת עתידם הם מכוונים, כביכול. רגשות העליונות של מורים רבים מהווים את המכשול הראשון... מרגשות אלה נובע אוטומאטית הבטחון ש׳ממילא הילדים האלה לא יהיו בני־אדם׳. הדעות הקדומות — נחלת מרבית המורים — ודווקא הגרועים שבהם — מסוכנות כפליים כשהן עוברות באופן טבעי כמעט אל הילדים המתחילים להאמין, שאמנם נולדו נחותים ואין להם שמץ של תקווה ׳להגיע למטרה׳ — כלומר להשתוות לילדי הוותיקים. אותם מורים נוהגים לרוב להעמיד את תלמידיהם בפני ברירה אשר לדעתי, לפחות, אין בה שום צורך. הילד חייב לדעתם לבחור באחד משני העולמות: עולם משפחתו המזרחית או עולמו הגיבורי, האגדתי כמעט, של הצבר נוסח 1948...״ (לבנברג, 1964: 90). ״בכל שיחה... באה לידי ביטוי הרגשת הילדים מארצות האיסלאם, שיש בבית־הספר היסודי אפליה, לא תמיד מוסווית — אם לא נגדם עצמם, הרי נגד הוריהם... ביטויים כמו ׳זבל אנושי כמוכם׳ נפלטו לא פעם מפי מנהל בעל תואר דוקטור, המתגאה בהשכלתו ובוותקו בארץ...״ (שם: 53).

המורים והמורות לא חשו מחוייבים להורים של תלמידיהם החדשים, ביחוד לאור העובדה שהללו היו מפורקים מכל מסגרת ארגונית. במקרה הטוב התייחסו להורים כלאנשים חסרי בינה ודעת שאינם מסוגלים להבין את מטרות בית־הספר; ובמקרה הגרוע — כאל מטרד שיש לנטרלו. לגבי המעברות ציין סמילנסקי בדו״ח שלו משנת 1955 כי ״רוב המורים מודים שההורים אינם מופיעים [לימי הורים ולטכסים] ואין עושים מאמץ שיופיעו״. המורים תרצו את יחסם להורים בטענונים בנוסח ״רמתם כה נמוכה שאין אתה יכול לעשות אתם משהו״, ״הם אינם מתעניינים כלל בילדים״, ״אין אנו מוצאים אתם שפה משותפת״ (סמילנסקי, 1955: 165). יוסף שפירא, בדברו על מושבי העולים, ציין ב־1960 כי ״יתכן ופיגרנו בשטח זה, מרוב עבודה ומתוך כך שלא מצאנו את הדרך ללב ההורים. אין כלל וכלל בטחון, שבשנה העשירית לפעולת החינוך במושבי העולים, עלינו כבר על הדרך הנכונה״ (שפירא, 1960: 53). ואילו אברהם שטאל כתב בדו״ח הנ״ל: ״היחסים והקשרים (עם ההורים) מצומצמים. אין שפה משותפת. אין כל אפשרות להסביר להורים, אפילו רק במעט, את מטרותינו בבית־הספר. לכך חסרה השכלה ורצון להבין״ (שטאל, 1957: 173). ובהמשך: ״... ביקורי ההורים נדירים בזמן האחרון. ואיני מצטער על כך. גם ביקורים בבית ההורים מצד המורים התמעטו, מאחר שהתברר שיש בהם אך תועלת מועטה״ (שם: 173). ועוד: ״קשה לומר שיש להורים השפעה חיובית על הילדים. הקללות, החשדנות, האנוכיות, כל אלה מקבל הילד ישר מבית ההורים...״ (שם: 174).

לבסוף יש לציין כי למרות קיומו של חוק חינוך חובה, ילדים רבים לא ביקרו כלל בבתי־הספר. דו״ח הוועדה הבין־משרדית לחקר מצב המעברות, לדוגמא, ציין בשנת 1954 כי רק כ־85% מהילדים במעברות ביקרו בבתי־הספר; דו״חות ממעברות שונות מלמדים על נוכחות של לא יותר מ־50% מהילדים (ברנשטיין, 1980: 10). סמילנסקי מצא כי ״בכמה מקומות היו התוצאות [של בדיקת נוכחות] חמורות ביותר, כגון בבנימינה (44% חסרים), מעוז ציון (30% חסרים), מגדל אשקלון (38% חסרים)״ (סמילנסקי, 1955: 164).

לאור כל אלה, אין זה מפתיע שההישגים הלימודיים של ילדים וילדות מזרחים במערכת־החינוך הישראלית היו נמוכים ביותר. בכנס המפקחים לדיון בארגון ההוראה ביישובי העולים נמסר כי ״לפי הרושם הכללי קיים פער של שנתיים או שלוש בין תלמיד עירוני לתלמיד בי״ס [ביישובי העולים]. כל זה לגבי ידיעות פורמאליות. ואילו התפתחותם ירודה עוד יותר. מעטים מן התלמידים משיגים את הקריאה בכיתה א׳-ב׳. גם בכיתות הבינוניות רבים הם הילדים שאינם יודעים לקרוא״ (משרד־החינוך, 1958: 6). בתזכיר שהגיש משה סמילנסקי לשר החינוך והתרבות בשנת 1956, צויין כי הקשיים מתגלים כבר בכתה א׳: כרבע מתלמידי כיתה זו בישובי־העולים נשארו כתה — לעומת 4% בלבד בבתי־ספר אחרים. לכך התלוו מימדי־נשירה גדולים, וייצוג הולך וקטן ככל שעולה רמת בית־הספר: ״בני עדות המזרח [מהווים] כ־52% מבני השנתונים 13-14... וכ־55% בממוצע בשנתונים 14-17... לעומת זאת תופסים התלמידים בני עדות המזרח 32% מאוכלוסיית כיתות ח׳... ו־17.7% מאוכלוסיית בתיה״ס העל־יסודיים״ (סמילנסקי, 1957: 136). בכיתה י״ב היוו תלמידים מזרחים רק 7.8% (שם: 138); באוניברסיטה העברית עמד שיעורם על 5%, ובטכניון — על 3.6% (שם: 144).

התפתחויות אלה בתוך בתי־ספר של מחנות העולים, המעברות, מושבי העולים או השכונות של הערים הגדולות, היו קשורות, כמובן, להתפתחויות מחוץ לבתי־הספר, במערכת הכלכלית־מדינית, ואין להבינן במנותק מהן.

העלייה היהודית הגדולה נקלטה על־ידי מערכת מדינית ריכוזית, אשר, בתנאים הבטחוניים והכלכליים הקשים ששררו אז, ביקשה לכוון את העליה ולשלוט בה ככל האפשר. העולים שוכנו בדרך־כלל, וכפי שכבר ראינו, בשכונות וביישובים נפרדים, תחילה בישובים נטושים ובמחנות־עולים, מאוחר יותר במעברות, ולאחר־מכן, לאחר ההפסקה בעלייה ההמונית ולאחר שהמנגנון המדינתי הצליח להתאושש ולהתארגן מחדש, ביישובים מתוכננים מראש, בנוסח ״מן האניה אל הכפר״ או ״מן האניה אל עיירת־

הפיתוח" (הסוכנות היהודית, 1964; סבירסקי, 1981: 62-64). יישובים אלה היו בדרך־כלל מרוחקים, יחסית, מן המרכז (סבירסקי ושושן, 1985). תנאי־הדיור בהם היו ירודים, יחסית, ותשתית השירותים והתעסוקה שלהם פחות מפותחים מאלה של היישובים הוותיקים (שם). היישובים החקלאיים בהם יושבו היו באזורים בעלי קרקע פחות טובה או פחות נוחה לעיבוד, וזכו למכסות אמצעי־ייצור נמוכות יותר (סבירסקי, 1981: 22-24). רבים מן העולים החדשים היו מובטלים במשך תקופות ממושכות (הלוי וקלינוב־מלול, 1972: 50-56). רבים מאלה שמצאו תעסוקה זכו לתנאים גרועים, יחסית: עבודה במעמד יומי, עם תנאים סוציאליים פחותים ועם שכר נמוך יותר, יחסית לעובדים ותיקים באותן תעסוקות (סבירסקי, 1981: פרק 2). חלק מן העובדים הועסקו בעבודות־דחק, שתנאיהן היו גרועים עוד יותר. העובדים החדשים זכו, באופן כללי, למידה קטנה יותר של הגנה מצד ההסתדרות, וזאת בשעה שזו תמכה בשיפור תנאי התעסוקה בענפים בהם עיקר העובדים היו ותיקים, או עולים חדשים מארצות המערב (שם: 18).

חלק מן העולים המועסקים היו נערים ונערות בגיל חינוך; על תנאי העסקתם אנו למדים מן הדו"ח הנ"ל של סמילנסקי: "גם בירושלים וחיפה, גם באיזורים החקלאיים, יוצאים הנערים יחידים ובקבוצות להציע עצמם לעבודה בכל שכר, כן מסתדרים הם באמצעות הורים, קרובים וחברים. עדות המטפלים והנערים עצמם מציירת לעינינו תמונה רחבה של ניצול לכל דרגותיו: 600 פרוטות עד לירה ליום עבודה לנער עוזר בהובלת ירקות בחנויות בירושלים, לירה וחצי בממוצע בעבודות חקלאיות אצל חקלאים פרטיים, ו־2 לירות במושבים בעמק חפר ועמק יזרעאל. בטבריה, למשל, עובדות רוב הבנות במשק בית במחיר 14-30 ל"י לחודש עבור 8 שעות ליום; הנערים מקבלים עבור עבודתם בגרג"ים, מסעדות וכו' 20 עד 30 ל"י לחודש. בבאר יעקב מעיד מנהל ביה"ס כי 50% מהנערים בגיל 12 ומעלה אינם מבקרים בבית־ספר, שכן הם מנוצלים ע"י אנשי המושבה בעבודות חקלאיות זולות. בהר־טוב עובדים נערים באיסוף בצל עבור 1.250 ל"י ליום. בסקיה ב' מועסקים נערים ע"י מושב חמד עבור 1.600 וכו'. ניצול זה של עבודת נערים מעורר בעיה נוספת: הם תופסים מקומות עבודה של מבוגרים... כאשר עומד המעביד מול הברירה להעסיק אדם בגיל העמידה שהסתגלותו קשה ותביעתו לשכר גבוהה, או להעסיק נער צעיר וגמיש בתשלום מינימאלי, ניתן היתרון לאחרון" (סמילנסקי, 1955: 157-158).

בתוך זמן קצר התהווה אי־שוויון ניכר בהכנסות וברמות־חיים בין העולים המזרחים החדשים ובין האשכנזים הוותיקים — ואף העולים החדשים שבין האשכנזים. במהלך העשור הראשון למדינה הלכו והתרחבו ההפרשים בין

בעלי שכר גבוה ובין בעלי שכר נמוך בתעשייה (בהרל, 1985: 15); על הקבוצה הראשונה נמנו בעיקר אשכנזים, בעוד שעל האחרונה נמנו בעיקר מזרחים.

על כל אלה יש להוסיף כי לעולים לא היתה מסגרת ארגונית שיכלה לשמש להשגת תנאי־דיור ועבודה טובים יותר. הם לא הקימו איגודים מקצועיים חדשים, שכן ההסתדרות פרשה עליהם את חסותה, וגם לא מפלגות חדשות, שכן המפלגות הוותיקות התחרו ביניהן על קולותיהם; אלא שארגונים אלה נשלטו על־ידי אנשי היישוב הוותיק, ופעלו בראש ובראשונה לשמירה על האינטרסים שלהם עצמם. במלים אחרות, העולים החדשים היו בתהליך של הפיכה לפרולטריון — ובחלק מן המקרים אף לפרולטריון־שוליים — בלתי־מאורגן, נשלט על־ידי מנגנון מדינתי ריכוזי, ונתון לחסותם של מפלגות ושל איגודים מקצועיים שהנהגותיהם קשורות למנגנון המדינתי ומשתפות פעולה איתו.

טיב החינוך שילדי וילדות העולים מארצות המזרח קיבלו לא בישר טובות לגבי האפשרות שתהליך פרולטריזציה זה ייעצר בדור השני.

ההיסטוריוגראפיה המקובלת של מערכת־החינוך הישראלית מתייחסת לתקופה זו, בכל הנוגע למוסדות־חינוך יהודיים — כאל "שלב השוויון הפורמאלי" (סמילנסקי, 1973). סמילנסקי ציין כי השוויון התבטא, מחד גיסא, בהנחה שיש צורך בבית־ספר אחיד, בתכנית־לימודים אחידה ובנורמות־הישגים אחידות [אחידות — דהיינו, אלה של מערכת־החינוך היישובית; ש.ס.] ומאידך גיסא, בהפעלת לחץ על העולים מארצות האיסלאם להפוך "בדרך קצרה מבחינה חיצונית ל'אירופים'" (שם: 124). הגם שסמילנסקי סייג את המונח "שוויון" באמצעות המונח "פורמאלי", יש בשם הזה כדי להטעות. יהיה זה מדוייק יותר לקרוא לשלב זה בשם "שלב ההאחדה הביורוקראטית, תוך שמירה על בידול ותוך חלוקת משאבים בלתי־שוויונית".

סמילנסקי עצמו ראה לנכון לציין, במאמר שפורסם 25 שנה לאחר הקמת המדינה, כי השלב הראשון עבר "כמעט ללא התנגדות ציבורית ובלי תופעות של אלימות". הוא ייחס זאת, בין השאר, ל"כושר ההסתגלות הגבוה" של העולים (שם: 124). ואכן, היתה גם היתה סיבה להתפלא על מידת ההצלחה של מנגנון החינוך המדינתי להשליט את רצונו. במיוחד אם נזכור כי העולים לא באו, כדברי בן־גוריון, "ללא כל תרבות יהודית או אנושית", אלא מקהילות שרובן קיימו בארצות מוצאן מערכות־חינוך מודרניות עבור חלק ניכר מילדיהן. אמנם, אין זה נכון שלא היו מחאות כלל, אלא שהמחאות שהיו — הפגנות "לחם עבודה", תקיפות של אוטובוסי

״אגד״, תקיפות של לשכות־עבודה — כוונו בעיקר לנושאי תעסוקה ותנאי־מגורים. בעיתוני הספרדים, ובעיקר בעתון ״במערכה״, ניתן גם למצוא מאמרים נזעמים בנושאי חינוך. אך לכלל התנגדות מאורגנת, או נסיון לפתח אלטרנטיבה, לא הגיעו הדברים.

בתום העשור לעלייה ההמונית היתה שליטתו של המנגנון המדינתי הריכוזי על מערכת־החינוך היהודית מלאה.

כשם שמנגנון המדינה לא היה מוכן לקליטתם של מאות אלפי עולים מארצות ערב, כך גם לא היה מוכן לקליטתם בתוך מערכות המדינה של הערבים הפלסטינים שנותרו בשטח ישראל. מעבר להחלטה שעל המדינה ליטול על עצמה את ענייני החינוך של כל אזרחיה, כולל הערבים, לא היתה לממשלת ישראל מדיניות ברורה כלשהי לגבי מערכת־החינוך הערבית שנפלה בחיקה כתוצאה מן המלחמה. מבחינה זאת לא היה תחום החינוך שונה משאר תחומי הממשל: למרות שהסכסוך הפלסטיני־יהודי התמשך על־פני שנים רבות, ולמרות שמזה זמן רב התקיימו דיונים לגבי עתידה של ארץ־ישראל, לא היה הממשל החדש מצוייד במדיניות ברורה לגבי המיעוט הערבי (קיימן, 1984).

ברמה של הפקידות יצר הדבר תחושה של בלבול או של התנגשות בין גישות שונות, כפי שהדבר בא לידי ביטוי במכתב סודי שהפנה מנהל האגף לחינוך הערבי אל שר החינוך בכ׳ ניסן תש״ט (1949), בו ביקש לכנס פגישה בדרג ממשלתי כדי לתאם קו־פעולה ביחס למיעוטים: ״בשיחותי הרבות עם פקידים וקצינים המטפלים בעניני המיעוטים נתברר דבר אחד למעלה מכל ספק: כולנו לוקים בחוסר ידיעה לגבי קו הפעולה הרצוי לממשלה בשאלה הערבית וכל אחד מאתנו עושה על דעת עצמו, ומה שעולה על דעתו של האחד אינו מזדהה תמיד עם מה שנראה טוב בעיני האחר ואין כל התאמה בפעולות. על הנזק הרב שבחוסר שיטה זה אין צורך להצביע. אבל אם בכמה שטחים מצטמצם חוסר תאום זה בנזק, הרי בשטחים אחרים שיטות מנוגדות הרות סכנה ממש. חנוך ותרבות ודתות הנם מהשטחים המסוכנים האלה. והנה בח׳ ניסן היתה לי פגישה עם ד״ר הירשברג, מנהל עניני המוסלמים במשרד הדתות... הספקתי להביע בקצרה את השקפתי על הבעיה הערבית ועל הגישה אליה בשדה החנוך. אמרתי שלדעתי אפשר לקוות שע״י הסרת ההבדלים שבינינו ובינם או הקטנתם למינימום נוכל גם להקטין את הנגודים הנובעים מתוך השקפות עולם שונות, ומכאן הסכויים לחיי שקט ושלוה יגדלו. ובשדה החנוך הדבר מתבטא בהקניה לבתי הספר הערבים את אותה הצורה, עד כמה שאפשר, המקובלת בבתה״ס העברים, אותה שיטת הוראה,

אותה הגישה, אותן השעות, אותה הרוח ואותה אוירה, ובמידת האפשר תכנית למודים דומה. במידה שהנהגנו את השיטה הזאת הצלחנו — אמנם ההתחלות היו כמעט תמיד מלוות התנגדויות מצד הערבים, אבל בסופו של דבר הודו לנו. בדרך זו אפשר לקוות לא רק לקרב את הערבים שלנו אלינו כי אם גם להרחיק אותם מהעולם הערבי המקיף אותם. והנה הרצה לפני ד״ר הירשברג את השקפתו המיוסדת על גישה שונה לגמרי. הוא גורס שצריך לחזור בנו מהרעיון של מיעוט ערבי, וצריך להביט עליהם כעל אזרחים ישראלים בני דתות ועדות שונות כגון מוסלמים, נוצרים לכתותיהם, דרוזים, צ׳רקסים, יונים, ארמנים ולא סתם ערבים. הוא אומר שהדרוזים טוענים שאינם ערבים. הצ׳רקסים ודאי שאינם ערבים, ולגמרי לא מובן מאליו שיש ללמד אותם ערבית. במלים אחרות, אין לפנינו בעיה אחת של ערבים אלא בעיות של עדות ואומות שונות, ועלינו לפתור אותן כל אחת לחוד ולהדגיש ולפתח את הנגודים שבין הסוגים השונים ולמעט את הערביות שלהם. בדרך זו הם ישכחו שהם ערבים וידעו שהם ישראלים ממינים שונים... אינני יודע אם אני כבר מוכן לקבל את דעתו של ד״ר הירשברג ואינני יודע כמובן אם ובאיזו מידה שיטתו עלולה להצליח, אם היא תתקבל על דעת הממשלה, אבל עכ״פ יש לבחון את גישתו כשם שיש לבחון את גישתי שציינתי לעיל וכל גישה אחרת שתוצע. ולאחר שהממשלה תחליט מה שתחליט יוכל כל אחד מאתנו האחראי לשטח מסוים לתכנן שיטות, לבצע הלכה למעשה את הקו המדיני שיוחלט עליו, בלי סתירה בין מעשהו למעשה חברו...״ (ג/1733 תיק 145).

הגורם שקבע יותר מכל את מסגרת התפתחותו של החינוך הערבי היתה ההפרדה בין התלמידים הערבים והיהודים. לכאורה, היתה ההפרדה בין הילדים והילדות בני שני העמים המשך ישיר של המצב ששרר בתקופת המנדט הבריטי. ואולם בפועל היתה להפרדה עתה משמעות שונה, שכן בתקופת המנדט ההפרדה שהתקיימה היתה הפרדה בין מערכת חינוך ערבית, שהיתה מערכת ממשלתית שנהנתה מחסותו ומשירותיו של מנגנון המדינה המנדטורי־בריטי, ובין מערכת חינוך יהודית, שהיתה פרטית ונהנתה ממימון וסיוע של גופים פרטיים חיצוניים, כגון ההסתדרות הציונית ומערכות־חינוך יהודיות באירופה. עתה, לעומת זאת, הפכה המערכת הפרטית־לשעבר לשליטה על מנגנון המדינה, ואילו המערכת הממשלתית לשעבר היתה למערכת חינוך של מיעוט, התלויה לכל צרכיה במנגנון המדינה החדש. בעוד שבתקופת המנדט איפשרה ההפרדה התפתחות עצמאית של שתי מערכות לאומיות, הרי שעתה היתה משמעותה של ההפרדה השארתה של מערכת החינוך הערבי ״מחוץ לגדר״, כאשר הלאום השליט משתמש במנגנון המדינה כדי לבסס את מערכת־החינוך שלו, בעוד שמערכת־החינוך

של המיעוט סובלת מהזנחה שיטתית. ומכיון שנחשב למיעוט עוין, לא יכול היה המיעוט החדש לעשות שימוש בכלים דומים לאלה ששימשו בעבר את היהודים — גיוס תמיכה ומימון ממקורות חוץ. במישור המדיניות המעשית, איפשרה ההפרדה למערכת החינוך המדינתית בישראל לנהוג בבתי־הספר הערביים כאילו אינם שייכים לה, כאילו אין אחריותה להם שוות־משקל לאחריותה לבתי־הספר היהודיים.

בעוד שההפרדה בין אשכנזים ומזרחים קמה כתוצאה מנסיבות הקליטה, ולא הפכה חלק מוצהר של מדיניות הממסד, הרי שלגבי הערבים היתה מדיניות ההפרדה מוצהרת. למיטב ידיעתי, הרעיון להושיב תלמידים יהודיים וערביים תחת גגו של בית־ספר אחד, כמו שנהוג בארצות רב־לאומיות או רב־עדתיות אחרות, לא הועלתה במסגרת כלשהי, וזאת, ככל הנראה, על רקע העויינות והחיץ התרבותי העמוק ששררו בין הערבים הפלסטינים ובין היישוב הוותיק. כאשר הועלתה בשנות החמישים הצעה כי לאור המחסור בכיתות תיכון ביישובים הערבים ילמדו הצעירים שם בגימנסיות יהודיות, הוא נתקל בהתנגדות ערבית (ושיץ, 1957). צריך לזכור כי גם בתקופת המנדט לא היה אף אחד משני הצדדים מעוניין בלימודים משותפים, לפחות ברמה היסודית; כדברי טיבאווי, "...הבדלי השפה (שהוחרפו על־ידי הבדלי גזע ודת, ועל־ידי סכסוך פוליטי מר בין שני העמים)...הפכו לבלתי־מעשי את רעיון הקמת מערכת חינוך יסודית משותפת לערבים וליהודים" (טיבאווי, 1956: 123). דיונים על חינוך משותף, ככל שהיו, נגעו רק לחינוך הגבוה. הרעיון הועלה לראשונה על־ידי הבריטים ב־1922, במסגרת הצעה להקים אוניברסיטה בריטית בפלסטינה שתשמש את בוגרי בתי־הספר התיכוניים של שני העמים; לפי טיבאווי, אין עדויות על עמדת הערבים בנושא, אך הצד היהודי הודיע מיד על התנגדותו (שם: 103). הרעיון הועלה שוב ב־1929, אך בלחץ העימות האלים בין הצדדים באותה שנה הורד מסדר־היום. מאוחר יותר, ב־1937, המליצה ועדת פיל לדון בהקמת "אוניברסיטה בריטית של המזרח הקרוב", אך המלצתה נתקלה בהתנגדות יהודית חריפה (ריגר, 1940: 226). נסיון בודד, כנראה, להקים בית־ספר תיכון משותף לשני העמים, בעקבות תרומה של הנדבן היהודי ממוצא עיראקי אלי כדורי, נתקל בהתנגדות נמרצת של הוועד הפועל הציוני; עקב כך פוצלה התרומה לשניים, החלק האחד לבית־ספר "כדורי" שבמורדות הר תבור, והשני לבית־ספר מקביל בטול כרם (טיבאווי, 1956: 123-124). ואולם, לדברי טיבאווי, ההתנגדות לחינוך משותף לא באה רק מצד היהודים, ובאופן כללי, בתנאים של עימות, ספק אם מסגרת חינוכית משותפת היתה מצליחה (שם: 124-125). בנטואיץ קבל בדיעבד על ההפרדה, וציין כי גם

אותן הזדמנויות מועטות של מפגש שהיו אפשריות — כגון בתנועת הצופים — הוחמצו (בנטואיץ, 1960: 45).

איש חינוך ערבי שהתייחס לאחרונה לשאלת ההפרדה מצא בה מספר מעלות חשובות: "ההפרדה של מערכת החינוך הערבית הינה חיובית מבחינה זו שהיא מאפשרת לילד הערבי להתחנך באוירה מתאימה לזו השוררת בבית הוריו ולהגיע לידי הרמוניה נפשית משום מיעוט הניגודים בין שתי הרשויות המחנכות — המשפחה ובית־הספר. היא גם מאפשרת לבני המיעוט הערבי לטפח את תרבותם ולשמור על השונה והמיוחד שבהם בתוך סביבה של רוב יהודי, דבר העשוי לחנך אותם לכבד את השונה ומיוחד של העם האחר" (צרצור, 1985: 493). ואולם לצד היתרונות לערבים יש גם חסרונות: "[ההפרדה] עלולה להנציח את הזרות ההדדית בין יהודים לערבים בארץ ולהפריע לתהליך שילובם של האזרחים הערביים בחיי המדינה והחברה בישראל. היא גורמת לכך שבמקום שכל מוסדות החינוך בארץ ישתמשו באותם תוכניות וספרי־לימוד ועזר, נתעורר צורך להכין תוכניות וחומר לימוד מיוחד בשפה הערבית לילדים הערביים. פעולה זו אינה פשוטה משום המחסור בכוח־אדם ערבי מיומן... ויש לכך השלכות על איכותם ורמתם של ספרי־הלימוד המשרתים את התלמידים הערביים כיום" (שם: שם).

נציין כי מעת לעת הועלו הצעות לקיום מסגרות לימודיות משותפות של יהודים וערבים. כך, לדוגמא, הציעה ועדת החינוך של הכנסת, בסוף שנת 1980, "לקיים בחטיבת־הביניים ובחטיבה העליונה תכנית נסיונית של לימוד משותף (במשך שנתיים) ליהודים ולערבים בשפות זרות ובלימודי הטבע" (משרד החינוך והתרבות, 1990: 14). ואולם הצעות שכאלה מעולם לא התפתחו לכיוון של חינוך מעורב של ממש, בקנה־מידה גדול.

בחיי היום־יום התקיימה ההפרדה מכוח הממשל הצבאי שהוטל על הערבים במהלך המלחמה (ג׳יריס, 1976: פרק ראשון; לוסטיק, 1985: 68). הממשל הצבאי פיקח על תנועתם של אזרחים ערבים מחוץ ליישוביהם. פיקוח זה הגביל את אפשרויות התעסוקה שלהם; אך כמובן שהוא גם מנע למעשה אפשרות של לימודים משותפים של ערבים ויהודים.

כאשר בא מנגנון החינוך המדינתי החדש לתבוע שליטה בלעדית על מערכת־החינוך של הערבים שנותרו בתחומי ישראל, לא נתקל, למעשה, באלטרנטיבה, שכן בין הפליטים שנטשו את הארץ נמנו מרבית המורים, המנהלים והמשכילים בכלל (מרעי, 1978: 18). אנשי־חינוך נותרו בעיקר באותו מיעוט של כפרים שנשארו על מקומם בשלמותם, ובעיר נצרת, שקלטה פליטים של כפרים שנכבשו (*הארץ*, 3.8.48). המרכיבים העיקריים

של מערכת־חינוך פלסטינית עצמאית, אשר, כפי שראינו בפרק הקודם, הלכה ונתהוותה בחסות שלטון המנדט, עקרו עתה לתחומי המדינות השכנות, ובעיקר לירדן ולמצרים (רצועת עזה).

מרגע שההפרדה בין יהודים לערבים נשתמרה, השאלה היתה כיצד ינוהל החינוך הערבי, ועל־ידי מי. תחילה הוטל הניהול השוטף של בתי־הספר הערבים על משרד המיעוטים, ולא על משרד החינוך — והיתה בכך הקבלה למצבם של הילדים במחנות העולים, אשר, כזכור, היו תחת פיקוחה של מחלקת התרבות במשרד החינוך, ולא של מחלקת החינוך. ״אחת ממחלקות משרד המיעוטים של ממשלת ישראל היא המחלקה לחינוך, תרבות והסברה, המנוהלת על־ידי הסופר יהודה בורלא. בין הבעיות שבהן היא מטפלת — שאלת חינוך ילדי הערבים שבמדינה. לשם עמידה על צרכי החינוך של הערבים בערי הצפון הנכבשות, שיגר משרד המיעוטים משלחת לסיור בחיפה, עכו ונצרת. החברים היו: מנהל המחלקה מר יהודה בורלא, מזכיר המחלקה מר משה פיאמנטה, עורך ׳חקיקת אל אמר׳ מר מיכאל אסף, המפקח על הערבית בבתה״ס העבריים, ד״ר י. בן־זאב, הסופר והעיתונאי מר מנחם קפליוק, מפקח מחלקת החינוך ד״ר מ. בושטיין, [איש] המחלקה לענייני הערבים של הועד הפועל של ההסתדרות ש. סולומון, והמזרחן ומחבר הספר ׳הערבים בא״י׳, מר יוסף ושיץ״. המשלחת ביקשה מאנשי החינוך הערבים שפגשה לשלוח דו״חות למשרד המיעוטים, כדי שניתן יהיה לדון ״על הקוים של ממשלת ישראל ביחס לחינוך הערבי, תכנית הלימודים הכללית, הפיקוח על בתי־הספר ויחס הממשלה לגבי בתי־הספר של המיסיון״ (*הארץ*, 3.8.48).

באותם ימים הועלה ככל הנראה רעיון להעניק אוטונומיה חינוכית למיעוט הערבי החדש. אנו למדים על כך מתוך דיווח על דיון שהתקיים ב״זרם העובדים״: ״מר גורפינקל מתנגד לדעה האומרת שיש לתת אוטונומיה עדתית בשדה החינוך ולאפשר לעדות הערבית והנוצרית במדינה להקים מעין כנסת חינוכית משלהם. דבר זה... משאיר את החינוך בידי הריאקציה הערבית״ (*הארץ*, 3.8.48). התנגדות דומה עורר הרעיון להעניק לערבים, במסגרת משרד החינוך, מעמד מקביל לזה של הדתיים. בתחילת 1950 הועלה, ככל הנראה, רעיון להקים במסגרת משרד החינוך מועצה לחינוך הערבי, במקביל למועצות החינוך שהיו אמורות לקום לפי חוק חינוך חובה משנת 1949. אותו חוק קבע שתי מועצות: מועצת החינוך (הכללית) והמועצה לחינוך ממלכתי דתי. מועצת החינוך הכללית התגלתה עם הזמן כגוף מייעץ חסר השפעה; ואולם מועצת החינוך הדתי הפכה עד מהרה לגוף פעיל ומשפיע, תשתית איתנה למה שניתן לכנות כ״משרד חינוך דתי״

עצמאי (קליינברגר, 1969: 125; שוורצולד, 1990: 20). אילו הוקמה מועצה שכזאת עבור החינוך הערבי, היא היתה עשוייה לשמש בסיס לאוטונומיה בתחום החינוך, בדומה לאוטונומיה של בתי־הספר הדתיים היהודיים. אלא שמנהל האגף לחינוך הערבי ויועץ ראש הממשלה לעניני ערבים מיהרו להתנגד: ״אינני סבור״, כתב היועץ לעניני ערבים, יהושע פלמון, ״שרצוי להקים מועצה מיוחדת לחנוך הערבי... אשר משרד החנוך יהיה חייב להועץ בה בכל הנוגע לחנוך הערבי. וזאת בגלל הטעמים שציין מר בנאור [מנהל האגף לחינוך הערבי; ש.ס.] במכתבו ובגלל טעם נוסף... לא רצוי שלערבים תהיה הרגשה של מעוט מיוחד אשר תולדותיה הן תביעת זכויות ויחס מיוחדים...״ (ג/1733 תיק 145).

אלא שגם במועצת החינוך הכללית לא ניתן לערבים ייצוג. במרץ 1949 פנה היועץ לעניני ערבים לשר החינוך בבקשה שאחד או שנים מחברי מועצת החינוך הכללית יהיו ערבים. עשרה חודשים מאוחר יותר, בינואר 1951, הוא נאלץ לשוב ולפנות לשר החינוך: ״עד היום טרם מונה חבר ערבי במועצת החנוך למרות העובדה שרשת החנוך הערבי מקיפה למעלה מ־20 אלף תלמיד״ (ג/1733 תיק 145).

בסופו של דבר הועברו ענייני החינוך של הערבים ממשרד המיעוטים למשרד החינוך, שם הוקמה מסגרת מיוחדת עבורו. מחלקת החינוך של הוועד הלאומי, שהמשיכה, כאמור, לנהל את ענייני החינוך גם בשנה הראשונה להקמת המדינה, מינתה מפקח לחינוך הערבי. עד מהרה הפך אותו מפקח למנהלו של אגף לחינוך הערבי. אותו אגף ממשיך לנהל את החינוך הערבי עד היום. האגף פועל כמעין ״משרד חינוך קטן״, כשבראשותו פקיד בדרג בינוני, המחליט על כל ענייני־החינוך של הערבים (מרעי, 1978: 64). אל הפקיד הזה התווספו, עד ל־1966, גם המושלים הצבאיים, אשר התערבו בפועל בניהול ענייני־החינוך בישובים הערביים, בעיקר באמצעות שלילה או חיוב של מינויים של מורים ומנהלים, בהתאם לדעותיהם הפוליטיות (מרעי, 1978: 19; לוסטיק, 1985: 195). הממשל הצבאי התקיים עד לשנת 1966, אם כי בפועל הורפה פיקוחו עוד קודם לכן. עם ביטולו המשיכו בפעילות־פיקוח זו שירותי־הביטחון (לוסטיק: שם).

השליטה בחינוך הערבי עברה באופן כמעט בלעדי לידי יהודים. בשנות החמישים המוקדמות היה הפיקוח על ״בתי־הספר לילדי המיעוטים״ נתון בידי בנאור יהודה ליב, שלמון שמואל, מושקוביץ מרדכי וחאזן חנא (רשימת המפקחים וראשי המדורים באגף החינוך במשרד החנוך והתרבות, ינואר 1951; ג/1722 תיק 100). רק בהדרגה מונו מפקחים ערבים. מנהל האגף לחינוך הערבי היה, עד לשנת 1987, יהודי — למרות מחאות חוזרות ונשנות

של הערבים (מרעי, 1978: 64). סגן ערבי למנהל האגף מונה לראשונה רק בשנת 1986.

מנגנון החינוך המדינתי נדרש למספר שנים כדי להגיע לשליטה מלאה ומסודרת על בתי־הספר הערביים. היה עליו לקבוע את יחס הבעלות של המדינה על מוסדות החינוך, לבדוק את תכניות הלימודים, לקבוע בה שינויים לפי טעמו ולהטיל פיקוח על סגל ההוראה. בנובמבר 1949, עם תחילת השנה השנייה לשליטה היהודית על מערכת החינוך הערבית, כתב המפקח על החנוך הערבי (שהפך מאוחד יותר, כאמור, למנהל האגף לחינוך הערבי) למנהל משרד החינוך: "אני מביט על השנה הזאת, תש"י, כעל שנה בעלת משמעות מיוחדת. השנה שעברה היתה שנת מעבר בלי הכנות מעשיות. רוב זמננו עבר בפתיחת בתה"ס ובארגונם ובמו"מ עם השלטונות הצבאיים... השנה הבאה, תשי"א, היינו רוצים שתהיה שנה נורמלית בערך, כלומר שבתה"ס יתנהלו מראשיתה לפי שיטה קבועה ומתוכננת מראש" (ג/1733 תיק 145).

חוק חינוך חובה, שנתקבל ב־1949, הוביל להרחבה של שיעור התלמידים והתלמידות הערבים. ערב המלחמה הקיפה מערכת־החינוך הערבית הממשלתית, כזכור, רק כ־30% מכלל גילאי בית־ספר (טיבאווי, 1956: 270). עתה נטלה על עצמה המדינה, בצעד שסימן תפנית דמוקרטית ביחס לשלטון המנדט, חובה לספק חינוך לכל הילדים הערבים. כדברי ג'ריס, חוק חינוך חובה "היווה צעד גדול קדימה עבור הערבים... אולם למרבה הצער נראה שזה היה הישגה היחיד של הממשלה בתחום החינוך [של הערבים; ש.ס.]" (ג'ריס, 1978: 204).

הבעיות נתגלו כבר בהחלתו בפועל של חוק חינוך חובה. החלת החוק הצריכה הקמת מנגנון בַּעלוּת מתוקן. על־פי החוק, ממונות הרשויות המקומיות על הבנין, הציוד והחזקת בתי־הספר. משימה זו ממומנת בחלקה ממסים שגובה הרשות, ובחלקה ממענקים והלוואות שהיא מקבלת ממשרד החינוך וממשרד הפנים. ואולם ברוב היישובים הערביים לא היו אחרי 1948 רשויות נבחרות שיכלו ליטול על עצמן גביית מס־חינוך ומימון החזקתם של בתי־הספר (כהן, 1951: 132). ברשויות אלה הוטלה האחריות על גביית מסים ובניית בתי־הספר על ועדות חינוך שמונו על־ידי משרד החינוך ומשרד הפנים; ב־1964 שרר סידור שכזה ב־66 מתוך 104 יישובים ערביים. אלא שאותן ועדות חסרו את מידת הלגיטימציה הנחוצה למילוי משימה שכזאת (ג'ריס, 1976: 207-208); היה צורך לפרסם צו מיוחד אשר הקנה להן רשות חוקית להטיל מס, או ארנונה, לצורך מימון החינוך (בן־אור, 1951: 21). המחסור החמור במבנים הוליד הצעות, ביניהן של חברי־כנסת

ערבים, להעביר את ניהול החינוך ביישובים הערבים ישירות לממשלה, אך הצעות אלה נפלו (שם: 208; ר׳ גם בנטואיץ, 1960: 340). בשנות הששים גדל מספר הרשויות המקומיות הערביות, דבר שהביא לשיפור באספקת מבנים לבתי־ספר, אולם עד היום אין רשויות נבחרות בכשליש מן הכפרים הערביים, בשל אוכלוסייתם הקטנה (צרצור, 1985: 495). באותם יישובים בהם היו רשויות נבחרות, לא תמיד ששו אלה להקדיש את התקציב הדרוש לחינוך, בין אם משום שסברו כי יש עניינים לוחצים יותר, ובין אם משום שלא היו מורגלים במיסוי מסודר למימון החינוך (בנטואיץ, 1960: 340; ר׳ גם צרצור, 1985: 495 וטיבאווי, 1956: 171-176).

עם הקמת הרשויות המקומיות, עלה נושא שיעור השתתפותן במימון החינוך. במשך שנים נהג משרד החינוך לייחס את מיעוט המשאבים במערכת החינוך הערבית לאי־רצונן של הרשויות המקומיות הערביות להקציב לחינוך שיעור מקביל מתקציבן לזה שמקציבות רשויות מקומיות יהודיות. ביוני 1950, למשל, הכין מנהל אגף החינוך במשרד החינוך נתונים לשימושו של שר האוצר, לקראת התשובה שעמד לתת בכנסת לדברי ביקורת שהועלו על־ידי ח״כים ערבים: ״במחצית הראשונה של שנת תש״י, כלומר: אוקטובר 1949-מרץ 1950 הוציא אגף החנוך על החנוך הערבי 67,958 ל״י, והישוב הערבי לא הכניס לעמת זה כמעט ולא כלום. לשנת הכספים החדשה (אפריל 1950-מרץ 1951) משער אגף החנוך, כי עליו יהיה להוציא על החנוך הערבי 266,000 ל״י. אנו מתכננים עכשיו תכנית לשתף גם את הרשויות המקומיות הערביות בשנת תשי״א בחנוך הערבי, אולם גם אם נבצע את תכניתנו במלואה נגיע לכך, שהמדינה תשא ב־65% מהוצאות החנוך הערבי בכלל לעומת 25%-30% שאנו נושאים בהוצאות החנוך העברי״ (ג/1733 תיק 145).

הצד השני של המטבע, כמובן, הוא שהמקור הראשי לתקציב של הרשויות המקומיות עצמן הוא אוצר המדינה, באמצעות משרד הפנים. באותם יישובים בהם היו רשויות מוסמכות, הבעייה היתה קבלת התקציבים הממשלתיים. אנשי משרד הפנים ידעו תמיד להשתמש בכספים ככלי יעיל לשליטה ולפיקוח — כמו גם לעיסקאות־חליפין של תקציבים תמורת קולות למפלגה הנכונה. מכל מקום, עצם קבלת התקציבים על־ידי הרשות המקומית הערבית לא היה ב־1950 — כפי שהוא איננו גם כיום — עניין פשוט. ״אשר לעיריות של נצרת ושפרעם ולמועצה המקומית של כפר יאסיף״, כתב מנהל המחלקה לחינוך הערבי בספטמבר 1950, ״יש צורך לזרז את משרד הפנים לאשר את התקציבים ולדאוג לכך שהמועצות תוכלנה למלא את חובתן לפי חוק חנוך חובה״ (ג/1733 תיק 145).

בהקשר זה יש לציין כי הרשויות המקומיות הערביות קיבלו במשך השנים תקציבים נמוכים מאלה של רשויות יהודיות (לוסטיק, 1985: 189-194). כך, למשל, אחד מראשי המועצות המקומיות הערביות, ששימש מאוחר יותר במשרה ממשלתית בכירה, טען כי בשנות ה־70 היוו מענקים ממשלתיים 30% מכלל התקציב הרגיל של הרשויות היהודיות — לעומת 3% בלבד ברשויות הערביות (ביאדסי, מצוטט אצל צרצור, 1985: 495).

באשר לחינוך עצמו, הבעייה הראשונה במעלה היתה המחסור במורים מוסמכים. בשנת־הלימודים 1949-50 היו 90% מן המורים הערבים חסרי־הסמכה (ג׳יריס, 1976: 205). המחסור במורים מוסמכים המשיך לפגוע בחינוך הערבי עוד שנים רבות: עשרים שנה לאחר הקמת המדינה, ב־1969, עדיין לא עלה שיעור המורים המוסמכים על 45% (שם:שם). שיעורם לא יכול היה לעלות בקצב מהיר יותר, שכן בעקבות המלחמה נותרו הערבים ללא סמינר להכשרת־מורים. סמינר ישראלי ראשון למורים ערבים נפתח רק ב־1958 (מרעי, 1978: 22), וסמינר שני — עשר שנים לאחר־מכן (שם: 23).

אנשים שביקשו להתקבל לעבודה כמורים היו צריכים לעבור מסלול מכשולים, אשר ראש וראשון להם היה קבלת הסכמתו של הממשל הצבאי. מושג־מה על מידת מעורבותו של הממשל הצבאי בפרטי־הפרטים של ניהול מערכת החינוך אפשר לקבל מפנייתו של מנהל אגף החינוך הערבי אל הממשל הצבאי בעניין מינויו של מורה לעבודה בכפר יאסיף. מנהל האגף היה אובד עצות: ״במכתבך... אתה מתנגד למנויו של (שם המועמד) מטעמי בטחון. כאשר הייתי לפני כששה שבועות בנצרת ופגשתי את המושל הצבאי יחד עם כל נציגיו, הפצירו בי המושל ונציגו בכפר יאסיף בכל לשון של בקשה שאמנה את הצעיר הזה כמורה ׳מטעמי בטחון׳ [מרכאות במקור; ש.ס.]. בהתחשב עם הנימוק הסכמתי למנוי אע״פ שהיו לי מועמדים רצויים יותר. לאחר מכן השתמשו בלחץ עלי ממקור אחר למנות את הבחור הזה, הפעם אמנם לא מטעמי בטחון אבל מטעמים לאומיים אחרים. והנה עכשיו אתה פוסל אותו כאמור. הייתי רוצה לדעת אם לפי שקול דעתך רצוי להרחיקו מיד או לא...״ (ג/1733 תיק 145).

אותם אנשים שנתקבלו לעבודת הוראה קיבלו בשנים הראשונות שכר נמוך מזה של המורים היהודים. הנושא שימש עילה לשאילתות בכנסת ולכתבות בעתונות. בעקבות שאילתות וכתבות אלה פנה מנהל אגף החינוך הערבי במשרד החינוך באפריל 1950 למשרד האוצר בבקשה לממן את ההפרש בין שכר המורים היהודים ובין זה של הערבים — תוך שהוא מפרט את הנוהל שהיה מקובל עד אז: ״עם פתיחת בתי הספר האלה [של המיעוטים; ש.ס.] קבענו למוריהם את המשכרת לפי הדרגא שהיתה

נהוגה בממשלת המנדט. ואולם בשעה שהממשלה תיקנה את משכרתם של פקידיה השונים, שעבדו בממשלה הקודמת, היא לא תיקנה את משכרתם של המורים הערבים. המורים הערבים נפלים לרעה ביחס למורים שבמערכת החנוך הלאומית [טעות פרוידיאנית המורה כי למרות חוק חינוך חובה לא נתפסו עדיין בתי־הספר הערביים כחלק אינטגראלי של מערכת החינוך הישראלית; ש.ס.] כי דרגת המשכרת של מורי הועד הלאומי היתה גבוהה מזו של הממשלה, והם נפלים לרעה גם ביחס לעובדים אחרים של ממשלת המנדט המועסקים ע״י הממשלה שלנו. הפליה זו היא בשתי נקודות: בתוספת המשפחה... ובתוספת של 10 הל״י שניתנו לעובדי ממשלת המנדט... ההוצאה הזאת... לא הובאה בחשבון בשעה שערכנו את תקציבנו לש׳ תש״י..." (ג/1733 תיק 145).

משכורתם של המורים הערבים, לא זו בלבד שהיתה נמוכה מזו של עמיתיהם היהודים, גם קשה היה לקבל אותה. אנו למדים על כך ממכתב שהריץ מנהל האגף לחינוך הערבי אל החשב הכללי של משרד האוצר בעניין תנאי עבודתו של אחד המפקחים שלו. מכתב זה מספק לנו גם תמונה ציורית של אופן הניהול של החינוך הערבי באותם ימים. כותב מנהל האגף: "מר מושקוביץ משמש כמפקח מחוזי על החנוך הערבי ואיזור פעולתו מקיף שטח רחב ידים המשתרע מחיפה בצפון ועד לבאר שבע והנגב בדרום וכולל גם את המשולש הישראלי. מספר המורים הערבים והיהודים העובדים בבתיה״ס הנמצאים בפקוחו מגיע ל־275... אין למר מושקוביץ משרד והוא אנוס לעבוד את העבודה המשרדית בביתו הפרטי בנתניה. כל עומס העבודה הפדגוגית והאדמיניסטרטיבית נופל על שכמו של מר מושקוביץ והוא עושה אותה בעצמו בלי כל עזרה שהיא... במצב הנוכחי אין כל אפשרות שמר מושקוביץ יכין בעצמו 275 המחאות כל חודש לתשלום משכורת ל־275 המורים שבמחוזו... תשלום משכורות המורים ע״י המחאות במקרים רבים אינה מעשית הואיל ורב הוא מספר המורים העובדים בכפרים רחוקים והנמצאים תחת שלטון הממשל הצבאי. מורים אלה יצטרכו לאבד זמן וכסף להשיג רשיון תנועה מהמושל הצבאי ולנסוע מכפרם לעיר הקרובה כדי לפרוט את ההמחאה בבנק. יש לזכור שבמקומות רבים אין תחבורה סדירה והמורים יבזבזו זמן רב כדי להגיע לעיר... השיטה הנהוגה כיום היא שהמפקח, מר מושקוביץ בנתניה או מר חנא ח׳אזן בנצרת, מקבל את ההמחאה... שוכר מכונית ולוקח אתו הכסף הדרוש לאותו יום ועובר מכפר לכפר ומשלם את המשכורת. את הוצאות המכונית המפקח מקבל בחזרה מתוך גבית תשלום של 200 פרוטה בערך מכל מורה. לשיטה הזאת יש היתרון שהמפקח רואה את כל המנהלים ואת כל המורים לפחות פעם אחת לחודש..." (ג/1733 תיק 145).

עד לשנות השישים לא היו בבתי־הספר הערבים ספרי־לימוד באיכות ובכמות מתאימות. ספרי־לימוד רבים מתקופת המנדט הוחרמו, בטענה שהם כוללים ביטויים אנטי־ציוניים; במרבית נושאי־הלימוד לא סופקו ספרים חילופיים (מרעי, 1978: 19). מורים נאלצו להשתמש בספרים ישנים, או להעתיק את השיעור מאחד הספרים המעטים הקיימים (ג׳יריס, 1976: 206). לדברי סעד צרצור, "בשנות ה־50 למדו הילדים הערביים בלי ספרים. המורה הערבי הסביר לתלמידיו בחלק הראשון של השיעור את חומר הלימודים ובחלק השני הכתיב להם את החומר הנלמד. משרד החינוך עודד מורים ערביים לחבר ספרי לימוד או לתרגמם מעברית. כשהגיעו ספרי הלימוד לידי התלמידים, הם היו באיכות ירודה" (צרצור, 1985: 488). ספר לימוד חדש ראשון פורסם ב־1953. ב־1962 היו בקיים 15 ספרי לימוד חדשים, ו־25 נוספים יצאו לאור במהלך השנתיים הבאות. רק בשנת 1966 עמדו לרשות בתי־הספר היסודיים הערבים ספרי לימוד בכמות הנדרשת (ג׳יריס, 1976: 206-207).

באשר לתכנית־הלימודים — זו המנדאטורית בוטלה, בלא שתסופק תכנית־לימודים חדשה במקומה. תכנית־הלימודים הרשמית — למעשה, תכנית־הלימודים של מערכת־החינוך הציונית־אירופית משנת 1923 — לא יושמה במלואה אלא כעבור שנים. למעשה, רק בשנות השבעים התפנו רשויות החינוך לדון ברצינות בתוכן הלימודים בבתי־הספר הערביים.

מוקד נוסף של מחסור היו המבנים וחדרי־הכיתות, נושא שבו כבר נגענו לעיל, כאשר דנו בשאלת המימון של החינוך. בכפרים רבים התנהלו הלימודים במשך שנים במבנים פזורים על־פני הכפר. המדינה לא עשתה מאמץ רציני לסייע ליישובים הערבים בעניין זה. נוכל ללמוד על כך מפנייה של משה שרת, שר החוץ דאז, אל שר החינוך, זלמן שז״ר, בבקשה שידאג לתקציב כלשהו להקמת בנייני בתי־ספר חדשים או להרחבת הקיימים: "נראה כי הועדות שישבו על מדוכת החלוקה של תקציב הפיתוח במשרד החינוך שכחו על קיומם של בתי ספר ערבים בישראל וחילקו את הסכומים שהועמדו לרשותם עד תום בין הישובים היהודים, מבלי להותיר שריד ופליט בשביל הכפרים הערבים. את חטאי אני מזכיר: בימים שנדונה ונתאשרה חלוקתו של תקציב זה היתה משרת מ״מ שר החינוך נתונה על שכמי ואף אני לא נתעוררתי להשגיח במעוות..." (ג/1733 תיק 145). המחסור בכיתות לימוד ממשיך להוות בעייה חריפה עד היום (מרעי, 1978: 24; משרד החינוך, 1985).

עצם החלתו של חוק חינוך חובה ביישובים הערבים לא היתה, במשך שנים רבות, שלמה. במהלך העשור הראשון פקדו את בתי־הספר ביישובים

הערבים רק כשני־שליש מכלל גילאי בית־ספר — לעומת למעלה מ־90% אצל היהודים (ג׳יריס, 1976: 301). השלטונות לא הקפידו על אכיפת החוק (באשי, קאהן, דיוויס, 1981: 9), לא ענשו הורים שהחזיקו בבניהם בבית לצורך עבודה, והעלימו עין מאלה שסרבו לשלוח את בנותיהן לבתי־הספר החדשים: בסוף שנת 1950 היה שיעור הבנות מתוך כלל התלמידים בבתי־הספר הממשלתיים 33.5% (מערכת *מגמות* 1951: 140). לקראת סוף העשור הראשון, ב־1958, היוו בנות רק 31% מן התלמידים המוסלמיים, ו־36% מן התלמידים הדרוזיים; רק אצל הנוצרים השתווה כמעט שיעור הבנות (47%) לזה של הבנים — כמו בימי המנדט (בנטואיץ, 1960: 335). אצל הבדואים, שמספר התלמידים בקרבם היה קטן ביותר, לא היו כלל תלמידות (שם: 335). הבנות, לא זו בלבד שמספרן בקרב הלומדים היה קטן, אלא ששיעור הנשירה בקרבן היה גבוה: בבתי־הספר הממשלתיים היוו בנות רק מעט למעלה מ־20% של תלמידי הכיתה האחרונה בבית־הספר היסודי, כיתה ח׳ (בנטואיץ, 1960: 336). משך שנים רבות המשיך שיעור התלמידות להיות נמוך מזה של הבנים; רק בסוף עשור ה־70 החל שיעורן להתקרב למחצית (צרצור, 1985: 511). בסוף שנות השבעים היה עדיין שיעור הנשירה אצל הבנות גדול פי שניים מזה שאצל הבנים, והוא היה גדול במיוחד בכיתות האחרונות של בית־הספר היסודי (צרצור, 1985: 510).

הסובלות העיקריות מאי־החלת החוק היו, אם כן, הבנות הערביות. בתקופת המנדט, יש לזכור, למדו בנות מוסלמיות בבתי־ספר נפרדים (טיבאווי, 1956: 43), בעוד שאצל היהודים, להוציא את אגודת ישראל, היה נהוג חינוך מעורב. כשנטל משרד החינוך הישראלי את הפיקוח על החינוך הערבי, ביקש לפעול בדרכו שלו, דהיינו, לפי מה שהיה נהוג אצל רוב היהודים, ונתקל בהתנגדות עזה, בעיקר אצל דרוזים ובדואים.

הדרך בה נקטו ראשי מערכת־החינוך לנוכח התנגדות זו מלמדת כי למעשה, ראשי הממסד הממשלתי החדש הגיעו להסכם־של־נוחות בלתי כתוב עם המנהיגות העדתית־דתית הגברית של קבוצות ערביות שונות, ונמנעו בפועל מאכיפת חוק חינוך חובה לגבי בנות, בתמורה לתמיכה פוליטית. אפשר ללמוד על כך מפנייה של מנהל האגף לחינוך הערבי אל מנהל המשרד, בנובמבר 1950; המכתב רווי בנימה של תסכול, של מי שנוכח לדעת כי אין כנראה עניין רב באכיפת החוק, ומבקש שיפטרו אותו מן הצורך לעמוד בציפיות סותרות: ״כידוע לך הנהגנו בת״ס מעורבים אצל הערבים לא מתוך פרינציפ אלא מפני הצורך בחסכון והמחסור במורות, מוכשרות או בלתי מוכשרות. לע״ע לא נתקלנו בקשיים רציניים אלא משני כוונים: מצד הדרוזים הטוענים שלפי עקרי הדת שלהם אסור לערבב בנים

ובנות... ומצד שבטי הבדווים בנגב שגם הם מתנגדים לחנוך הבנות בכלל ובבת״ס מעורבים בפרט. לגבי הדרוזים אני משתמש בתכססיי הסברה, אבל קשה לומר עדיין שנתקלתי בהצלחה... אשר לערבי הנגב, הרי אין כל סיכויים שנוכל לא כעת ולא בעתיד הקרוב לפתוח בת״ס נפרדים לבנותיהם. בתנאים אלה, ואם אין אנו רוצים להכריח בכוח (כלומר ע״י תביעה לדין) את הדרוזים ואת הבדווים לשלוח את בנותיהם לבת״ס מעורבים, או לבת״ס לבנות שיעמדו שם מורים ולא מורות... ואם אין אנו רוצים סתם לעבור על דרישות החוק ולהתעלם מבנות הדרוזים והבדוים ולא לתבוע אותן על אי מלוי חובת הבקור בבי״ס, איני רואה מוצא אחר אלא שהשר ישתמש בזכותו לפי... חוק לימוד חובה ויפטר את בנות הדרוזים ובנות הבדוים מחובת הביקור במוסד חנוך מוכר. ואז מי שירצה לשלוח את בתו לבי״ס מעורב ישלח ומי שלא ירצה לא ישלח ויחכה עד שיעלה בידי המדינה לפתוח בת״ס לבנות...״ (ג/1733 תיק 145).

ביישובים בהם גילו מנהיגים מקומיים שהשלטון חפץ ביקרם התנגדות לחינוך מעורב — שפירושה המעשי היה מניעת חינוך ממרבית הבנות — נמנעו השלטונות מללחוץ לקיום החוק. במכתב שנשלח על־ידי מנהל האגף לחינוך הערבי למושל הצבאי של הגליל ב־1951, יש פירוט של מספרי תלמידים ותלמידות בכפרים הדרוזיים; מן הטבלה עולה כי הגם שברוב הכפרים מספר הבנות היה קטן באופן משמעותי מזה של הבנים, הרי שרק בכפר אחד, ג׳וליס, בנות לא למדו כלל. כתב מנהל האגף: ״ברור איפוא שרק בג׳וליס, הוא כפרו של שייח׳ אמין טריף, הצליח השייח׳ למנוע את הבנות מלבקר״ (ג/1733 תיק 145). מנהל האגף חזר על טענתו שאולי כדאי להוציא את כל נושא חינוך הבנות הדרוזיות מתחום אחריותו של משרד החינוך ולהשאירו לשיקול דעתם של אנשי המקום (״...אין אנו רוצים לכפות על הדרוזים שום סטיה מדתם, ואם אנשי מקום ידוע לא ירצו לשלוח את בנותיהם לביה״ס מעורב, הרי הברירה בידם לפתוח בי״ס מיוחד לבנות על חשבונם. סוף סוף אין חובה ללמוד דוקא בבת״ס רשמיים״; שם:שם). יחד עם זאת הוא הביע חשש מן ההשלכות של צעד שכזה: ״... אם נתיר את הרצועה לגבי הדרוזים, איך נוכל לעמוד בפני דרישות הקנאים המוסלמים? גם בין הנוצרים לא חסרים קנאים. במלים אחרות, אם נכנע בפני שייח׳ אמין טריף, ננחול כשלון לאורך כל החזית״ (שם:שם).

הכשלון, כצפוי, לא היה לכל אורך החזית, אלא רק באותן נקודות בהן היה כדאי לממשלה להכשל. הדרוזים, שבגבריהם חפצה הממשלה לשרות בזרועות הבטחון, המשיכו במשך שנים למנוע השכלה מחלק ניכר מנשותיהן; כך גם הבדואים. לגבי השאר ידעה הממשלה שלא להכשל,

בדרך כלל, גם אם היה הדבר כרוך בפתרונות מאולתרים כגון זה שנמצא עבור העדה המוסלמית בעכו, שם הורה מנהל האגף לחינוך הערבי, בעקבות לחצים של מנהיגי־דת מקומיים ״להושיב את הבנות בכתות הגבוהות על ספסלים לחוד ואם אפשר בטורים נפרדים״ (זכרון דברים מפגישה עם העדה המוסלמית בעכו, ג/1733 תיק 145). רק בהדרגה הפך החינוך המעורב לנורמה בכל יישובי הערבים.

אם נסכם, נמצא כי רבות מן הבנות הערביות לא נהנו, במשך שנים, מן החוק הישראלי שהכריז על החינוך היסודי כחובה. מרעי ודהאר מציינים כי עם קבלת החוק בכנסת חלה עלייה תלולה בשיעור הלמידה של בנות, אלא שהיתה זו עלייה זמנית בלבד, ומיד לאחר מכן חלה נסיגה: ״כנראה שמיד עם חקיקתו של חוק חינוך חובה החליטו הורים רבים להישמע לחוק ולדרישותיו... אולם במהרה התגלה להורים אלה שאי ציות לחוק אינו מביא בהכרח לענישה. אותן סיבות שמנעו את חינוכן של הבנות קודם לכן עלו מחדש והשפיעו באותו כיוון, ולכן עדים אנו לנסיגה בתקופה 1951-1955״ (מרעי ודהאר, 1976 :37). על כך יש להוסיף כי בין אלה שזכו להכנס בשערי בית־הספר היסודי, מספר הנושרות במהלך הלימודים היה גבוה ביותר; ומעטות בלבד המשיכו בלימודים תיכוניים. לאוניברסיטה הגיעו עד לשנות השבעים נשים ספורות — ודבר זה נכון לא רק לגבי המוסלמיות והדרוזיות, אלא גם לגבי הנוצריות.

הבעיות והמגבלות שמנינו לעיל השתקפו עד־מהרה ברמת־הישגים ממוצעת נמוכה של התלמידים והתלמידות הערבים. למעשה, בכל הנוגע לעשור הראשון, יש להתמקד בעצם ההשתתפות במסגרות החינוך, שכן, לאור שיעור ההשתתפות הנמוך, אין טעם רב לדבר על רמת הישגים. בשנת 1949 נמצאו במגזר הערבי בישראל רק 56 מוסדות חינוך ובכלל זה 45 בתי־ספר יסודיים, בית־ספר תיכון אחד ועשרה גני־ילדים, שבהם למדו 11,129 תלמידים. 3,712 תלמידים נוספים למדו בבתי־הספר הפרטיים של העדות הנוצריות (צרצור, 1985 :487). יש לציין במסגרת זו כי השלטונות הישראליים אישרו את המשך קיומם של מוסדות החינוך של הארגונים הנוצריים, אך מנעו את פעולתם של בתי־הספר המוסלמיים הפרטיים שהתקיימו בתקופת המנדט (מרעי, 1985 :64). בסוף שנת 1950 עלה מספר בתי־הספר הממשלתיים ל־84, ומספר התלמידים והתלמידות בהם הגיע ל־24,800 (מערכת מגמות, 1951 :139). על אלה נוספו עוד כ־3,500 תלמידים בבתי־הספר הפרטיים. סגל ההוראה בכל בתי־הספר הערביים, ממשלתיים ופרטיים כאחד, מנה 777 מורות ומורים (שם :141).

במהלך כל שנות ה־50 התאפיינו בתי־הספר היסודיים הערביים בשיעורי

נשירה גבוהים ביותר, שהקיפו לא רק את הבנות, אלא גם את הבנים. מתוך המחזור שהחל את לימודיו בשנת 1952, רק שני־שלישים עדיין המשיכו בלימודיהם ב־1956, בהגיעם לכיתה ה׳; שלוש שנים מאוחר יותר, בכיתה ח׳, נותר על ספסל הלימודים רק שליש מכלל השכבה (מרעי ודהאר, 1976: 54). בעשור הבא, בקרב המחזור שהחל את לימודיו בשנת 1962, היה כבר שיעור הנשירה נמוך יותר — אך עדיין משמעותי מאוד: רק 61.8% מכלל בני ובנות המחזור הגיעו ב־1969 לסיום כיתה ח׳ (שם: שם). בשני העשורים, כאחד, היווה המעבר מכיתה ז׳ לח׳ נקודת משבר עיקרית (שם: שם).

לבוגרי בתי־הספר היסודיים לא היה לאן לפנות להמשך לימודים. אהרן כהן כתב ב־1951 כי "...חסר בית ספר תיכוני (בלי לדבר על בית ספר גבוה) להשלמת ההשכלה היסודית של הנוער הערבי בישראל. בכל חלקי הארץ רבים הם הצעירים הערבים שגמרו כיתה א׳ או כיתה ב׳ של בי"ס תיכוני ואין להם אפשרות להמשיך בלימודיהם; רק בנצרת קיימת כיתה ג׳ תיכונית (שנת לימוד עשירית). אך כמובן שלא לכל אחד אפשרות או רצון ללכת לנצרת דווקא" (כהן, 1951: 133). ב־1949 היו בחינוך העל־יסודי תלמידים ספורים: צרצור מציין 14 בלבד (צרצור, 1985: 488). בסוף 1950 מנו עורכי כתב־העת *מגמות* 5 כיתות ט׳ וי׳, ובהן 147 תלמידים ו־3 תלמידות (מערכת *מגמות*, 1951: 139). עשר שנים מאוחר יותר הגיע מספר תלמידי החינוך העל־יסודי הממשלתי במגזר הערבי ל־1,956 — וזאת בשעה שמספר תלמידי החינוך היסודי הערבי הגיע לכ־37,000 (צרצור, 1985: 488).

באותה שנה, 1959, למדו באוניברסיטאות בארץ רק 77 סטודנטים ערבים (ג׳יריס, 1976: 209). רובם ככולם היו גברים: בהתייחסו למצב שנתיים קודם לכן, דיווח ושיץ בנימה של סיפוק כי "הסטודנטית הערבית־מוסלמית הראשונה כבר לומדת באוניברסיטה העברית, יחד עם 47 סטודנטים ערבים" (ושיץ, 1957: 268). לצד אלה היו גם בוגרי תיכון, בעיקר מנצרת, שנסעו ללמוד בארצות חוץ, וחלקם לא חזרו (אבו־מאנה, 1965: 45). רוב הסטודנטים הערבים סבלו מקשיי הסתגלות, עקב הנתק שבין בתי־הספר היסודיים והתיכוניים של שני המיגזרים. בנוסף על כך היה חיץ חברתי עמוק בינם ובין הסטודנטים היהודיים (שם: שם).

הציבור הערבי לא הגיב בשנים הראשונות בקול זעקה. איש חינוך ערבי שהתייחס במאמר משנת 1985 לשאלת מעורבותם של הורים ערבים בחינוך טען כי "מעורבותה של המנהיגות הערבית וציבור ההורים היתה נמוכה יחסית למקובל בציבור היהודי" (צרצור, 1985: 497). "ההורים בכפר הערבי

לא גילו, בדרך־כלל, ענין רב בחינוך ילדיהם. אפשרויותיהם החומריות וההשכלתיות היו מוגבלות... ההורים הערבים נהגו לא להתערב בנעשה בבית־הספר, ואף לא התנגדו לעונש גופני" (שם:512). המצב מבחינה זאת החל להשתנות רק בשנות הששים (שם:שם). אחד המכשולים בפני מעורבות הורים היה מעמדן של האמהות — אשר בבתי־הספר היהודיים הן־הן ה"הורים" המעורבים: "ביקורן של האמהות הערביות בבתי־הספר הערביים הוא תופעה נדירה, כי האשה בחברה הערבית אינה נפגשת עם גברים ולא באה בחברתם; והרי רוב המורים בבתי־הספר הערביים הם גברים. לאחרונה החלו נשים ערביות לבקר בגני־הילדים כשהן מוזמנות על־ידי הגננת..." (שם:513).

ואולם מעבר לסיבות הללו, אין להתעלם מן התהליכים הכלכליים־מדיניים שעברו בעשור הראשון על הערבים בישראל. הערבים הפכו למיעוט נשלט, הנתון בפיקוח מתמיד ומקיף של ממשל צבאי. בתקופה בה איום "הסיבוב השני" ריחף באוויר, היו מעייני הערבים נתונים לעצם ההתקבלות במסגרת המדינית החדשה, ופחות מכך למאבק פתוח על מימוש של זכויות אזרחיות.

יתרה מזאת, הכלכלה הערבית עברה שינוי חריף, מכלכלה כפרית למצב בו "הכפרים הם בעצם כפרים של פועלים, החיים במקום אחד ועובדים בהרבה מקומות אחרים, החיים בין ערבים ועובדים בין יהודים — ומועסקים כמעט אך ורק ע"י יהודים" (רוזנפלד, 1979: 23).

בתוך כמה שנים לאחר המלחמה הופקעו על־ידי הממשלה "שטחים גדולים של קרקע המוערכים בין 40%-60% שהיו בבעלות הערבים הישראליים..." (שם:21). לרשות חלק ניכר מן המשפחות הערביות לא עמדו עוד אדמות בכמות המאפשרת קיום כלכלי עצמאי מכובד (ג'יריס, 1976: 214).

אותם כפריים שהמשיכו לעסוק בחקלאות מצאו את עצמם בתחרות בלתי־שווה עם החקלאים היהודים — וזאת, נזכיר, בתקופה בה החקלאות (היהודית) עמדה עדיין בראש עדיפויות הפיתוח של המדינה החדשה. החקלאים היהודים — על כל ההבדלים בין אשכנזים ומזרחים שהזכרנו לעיל — נהנו מהזרמה מאסיבית של משאבים ממלכתיים, שהביאה למודרניזציה של תהליכי הייצור והשיווק. החקלאים הערבים, לעומת זאת, נאלצו להסתדר בכוחות עצמם, ועקב כך נותר תהליך הייצור אצלם ברמה טכנולוגית נמוכה. יתרה מזאת: השליטה על חלק ניכר מן השיווק עברה לידיים של יהודים (ג'יריס 1976: 215-217; קיימן, 1984: 56-57). מגדלי הטבק והזיתים — שני הענפים החקלאיים הערביים העיקריים באותה

תקופה — קיבלו עבור תוצרתם מחירים נמוכים מאלה שקיבלו מתחריהם היהודים (שם:שם). תוך שני עשורים נוצר פער של פי שלושה בערך ההכנסה לדונאם בין חקלאים יהודים וערבים. החקלאות הפסיקה להיות מקור הכנסה משתלם עבור הערבים (ג׳ריס, שם:218). וכדברי רוזנפלד, ״אילו היתה פרנסת האוכלוסיה הגדלה במהירות תלויה אך ורק במה שמצוי לה בכפרה היתה נאלצת להגר או למרוד״ (שם:שם).

הכיוון העיקרי אליו יכלו העובדים הערבים לפנות היה שוק העבודה העירוני היהודי. העסקתם במגזר היהודי של ערבים שנותרו ללא מקורות הכנסה החלה באופן מאורגן מיד עם תום הקרבות, ב־1949 (קיימן, 1984:60-61), אולם המגמה קיבלה תנופה בעקבות תכניות־הפיתוח הגדולות ועם התחלת התיעוש המזורז (כהן אבנר, 1965:24). מחקר שנערך בכפרי המשולש בשנת 1959 מצא שכפריים ערבים עבדו בבניין, בפרדסים, בבתי־אריזה, בייעור, בגננות ובמשקי עופות ובקר; אחרים עבדו במוסכים, במאפיות ובמסעדות יהודיות, בעיקר בערים הגדולות חיפה ותל־אביב (שם:שם). עוד קודם לכן החלו לצאת את כפרי המשולש גם קבוצות של נשים צעירות, לעבודה בשדות משקים יהודיים (שם:39). ואולם עד לאמצע שנות הששים היתה תנועת העובדים השכירים הערבים מצומצמת, עקב ההגבלות שהטיל הממשל הצבאי. בתקופות של אבטלה במגזר היהודי היו ההגבלות חמורות במיוחד; בתקופות של מחסור בידיים עובדות במגזר היהודי היה הממשל מרפה מאחיזתו (ג׳ריס, שם:220).

על הערבים הפלסטינים שנותרו בתחומי מדינת ישראל עבר, אם כן, תהליך של פרולטריזציה. אמנם, תהליך זה החל עוד בתקופת המנדט, ואולם עתה הוא הואץ מאוד, ועד מהרה הקיף את חלק הארי של כוח העבודה הערבי. במחקר שערך רוזנפלד בכפר גלילי מצא כי הפועלים ובעלי־המלאכה בכפר, שב־1920 מנו רק 12% מאוכלוסיית הגברים בכפר, היוו בשנת 1957 37% מאוכלוסיית הגברים, וב־1963 — 56% (בקבוצה זו חל גידול משמעותי גם בתקופת מלחמת העולם השנייה, אך רק לפרק זמן קצר; רוזנפלד, 1964:179). ״רוב הגברים... בגילאים 15-45 הפכו לפועלים שכירים ומחפשי עבודה מחוץ לכפריהם. רובם היו פועלים פשוטים בבניין, פועלים חקלאיים, עובדים פשוטים בשרותים, עבדו כפועלים יומיים וזמניים, ורבים מהם היו ניידים בין מקומות תעסוקה... רמת התעסוקה לא היתה יציבה... שפל תעסוקתי או מיתון... החזיר רבים מן הפועלים המובטלים לכפריהם והפכם לעובדים חלקיים. משנות החמישים המאוחרות הועסקו פועלים ערביים, רובם בעבודות גופניות פשוטות, בכל חלקי הארץ. הם חיו כפועלים ניידים שחזרו לבתיהם יום־יום, מספר פעמים בשבוע או מספר

פעמים בחודש" (רוזנפלד, 1979: 18).

במשך שנים לא נהנו העובדים הערבים מהגנה מקצועית. עד ל־1959 לא קיבלה הסתדרות העובדים הכללית ערבים לשורותיה. רק ב־1953 החלו ערבים להתקבל למספר איגודים מקצועיים, וכן לשורות קופת חולים ההסתדרותית (שם: 220).

לסיכום — כמו אצל המזרחים, כך גם אצל הערבים היתה האספקה של שירותי חינוך ירודים חלק מתהליך מקיף של פרולטריזציה ושל דחיקה פוליטית־חברתית לשוליים של הקבוצות החדשות שבאו תחת שלטון המימסד המדינתי החדש. תהליך זה לא לווה בהתנגדות משמעותית, שכן, מול מנגנון מדינה ריכוזי, גאה, בוטח ושואף למונופול, ניצבו מיעוט ערבי שמנהיגותו נעקרה ממנו, וקבוצות של יהודים מזרחים שהתפרקו ממסגרותיהם הקהילתיות.

מערכת־החינוך ה"טובה"

בתוך כל אלה המשיכה ופעלה מערכת־חינוך שלישית, שבהיעדר שם הולם אחר נקרא לה כאן מערכת־החינוך ה"טובה". "המשיכה ופעלה" — שכן מערכת זו היתה במידה רבה המשך ישיר של מערכת־החינוך הציונית־אירופית מתקופת היישוב. בתקופת המדינה התרחבה מערכת זו ושינתה כמה מדפוסי־פעולתה, תוך שהיא הופכת למסגרת הלימודים של המעמד הבינוני והגבוה הישראלי — שהיה, ועודנו, אשכנזי ברובו.

עם השתלטות הנהלת מערכת־החינוך היישובית על מנגנון החינוך המדינתי, היא הפכה, כפי שראינו, את התכנים ואת המסגרות הארגוניות שלה־עצמה לנורמה של המערכת כולה. הביטוי הבולט ביותר לכך ניתן בחוק חינוך ממלכתי משנת 1953: על־פיו, "מטרת החינוך הממלכתי היא להשתית את החינוך במדינה על ערכי תרבות ישראל והישגי המדע, על אהבת המולדת ונאמנות למדינה ולעם ישראל, על אימון בעבודה חקלאית ובמלאכה, על הכשרה חלוצית, ועל שאיפה לחברה בנויה על חירות, שוויון, סובלנות, עזרה הדדית ואהבת הבריות" (אקרמן, כרמון, צוקר, 1985: 929). במטרות אלה לא ניתן למצוא כל רמז לכך כי בשעה שנוסחו, כללה כבר מערכת־החינוך הישראלית מיעוט ערבי גדול וכן מאות־אלפי עולים יהודים מארצות המזרח.

בשכונות הוותיקות של הערים הגדולות, במושבות, במושבים הוותיקים ובקיבוצים המשיכו לפעול בתי־הספר במתכונת תקופת היישוב — באותם מבנים, עם אותם מורים, עם אותם מנהלים ומפקחים, עם אותה תכנית, עם אותם ספרים. אמנם, עם קבלת חוק חינוך ממלכתי קיבלו בתי־הספר

של "זרם העובדים" ושל "הזרם הכללי" את התואר "ממלכתיים", ובתי־הספר של "זרם המזרחי" קיבלו את התואר "ממלכתיים־דתיים", ומבחינה זו לא היה כל הבדל בין בתי־ספר אלה ובין בתי־הספר שהוקמו, תחת אותם שמות, במעברות וביישובי־העולים. אלא שבפועל לא חל מיזוג כללי בין בתי־הספר של הוותיקים ובין אלה של העולים החדשים במסגרת שני הזרמים הממלכתיים החדשים. עקב המידה הגדולה של הפרדה במגורים ששררה בין העולים החדשים ובין הוותיקים, המשיכו רבים מבתי־הספר הוותיקים לפעול במתכונת הישנה בלא שיתחולל בהם, למעשה, שינוי מהותי כלשהו, פרט להצטרפותו של שיעור משתנה של עולים חדשים; ורובם של עולים חדשים אלה היו יוצאי אירופה ואמריקה, אשר, גם אם שררה זרות בינם לבין ה"צברים", הרי שבין הוריהם ומוריהם שררה קירבה תרבותית רבה.

התלמידים והתלמידות בני היישוב הוותיק המשיכו ללמוד מספרי־הלימוד המוכרים, ולא נאלצו להתמודד עם ספרי־לימוד של יהודי המזרח או של הערבים, וגם לא עם ספרי־לימוד הממזגים תכנים חינוכיים של כל שלוש הקבוצות. התלמידים גם לא נאלצו להתמודד עם ערכים חדשים, שכן חוק החינוך הממלכתי הבטיח למעשה את המשכיותם של הערכים החינוכיים הישנים — חלוציות, חקלאות, אהבת המולדת וכיו"ב. תכנית הלימודים הממלכתית שפורסמה על־ידי משרד החינוך בשנים 1954 (לכיתות א׳-ד׳) ו־1955 (לכיתות ה׳-ח׳) הושתתה על תכנית הלימודים שהיתה נהוגה לפני קום המדינה (התכנית אושרה בשנת 1923); ועד היום הונהגו בתכְנית זו שינויים קלים בלבד (באשי, 1985: 322). על רקע מגמת ההמשכיות הכללית, בלטו מספר הדגשים ערכיים חדשים, וביניהם אחד שהיה למשמעותי ביותר בהווייה הציבורית בישראל: הצבאיות. את ההדגש החדש ביטא, מיד עם תום הקרבות, האיש שניהל את השתלטות מערכת־החינוך היישובית על חינוך כל אזרחי המדינה, ד"ר בן־יהודה: "נסתיימה פרשה בתוכן החינוך הציוני: ההעפלה, עמדת הגבורה של נקודות מבודדות... כל אלה הפכו היום הסטוריה. במקומן בא גורם חדש המסעיר את לב ילדינו: הצבא העברי. בעתיד הקרוב, כל שיר של פלמ"ח וכל סיפור של חייל, שנכתבו בדם, צריכים להקרא בחיל וברעדה על־ידי ילדינו. כי על החינוך שלנו להשיג הזדהות גמורה בנפש הילד בין העם ובין הצבא" (*הארץ*, 4.2.49).

יכולתם של מוסדות־החינוך הוותיקים להתנתק מן התהפוכות הדימוגראפיות המתרחשות בארץ, תוך שמירה על התכנים והמסגרות הארגוניות העצמיות, התבטאה עד מהרה בפערים גדולים בהישגים בין תלמידיהם ובין תלמידי בתי־הספר ביישובי העולים ובכפרים הערביים,

פערים שאת צידם השלילי ראינו כבר בדיון על מערכת־החינוך המזרחית ומערכת־החינוך הערבית. בתי־הספר ה״טובים״ הצטיינו בשיעור נשירה נמוך ובמיצוי מירבי של תכנית הלימודים. הם גם אלה אשר הביאו את מרבית תלמידיהם לרמת הישגים לימודיים נורמאליים. כאשר הונהג בשנת 1957 מבחן הסקר, מבחן שמטרתו היתה לברור את בוגרי בית־הספר היסודי הראויים לתמיכת המדינה בלימודים בתיכון, עמדו בו בציון עובר (מספיק בקושי ומעלה) 81% מן הילדים והילדות יוצאי אירופה ואמריקה; רובם עברו את המבחן בציון טוב ומעלה (סמילנסקי, 1957: 147). השיעור המקביל אצל ילדי ארצות אסיה ואפריקה היה, כפי שכבר הוזכר לעיל, 46%, רובם בציון מספיק בקושי ומספיק (שם: שם).

במשך יותר מעשור באו כמעט כל תלמידי בתי־הספר התיכוניים, ובעיקר אלה העיוניים, מבין בוגריהם של בתי־הספר ה״טובים״. הלימוד בבית־ספר תיכון עיוני היה כרוך בתשלום שכר־לימוד, דבר שהקטין עוד יותר את סיכוייהם של בני ובנות העולים החדשים להכנס בשעריו. רק בשנת 1957, כאמור, הונהג לראשונה שכר־לימוד מדורג, לאלה שהצליחו במבחן ה״סקר״. בסקירה שפירסם סמילנסקי באותה שנה נמצא כי 82.3% מכלל תלמידי בתי־הספר התיכוניים — עיוניים, מקצועיים וחקלאיים — היו אשכנזים (שם: 140). בקרב תלמידי כיתה י״ב של בתי־הספר העיוניים הגיע שיעורם ל־92.2% (שם: שם).

לאור נתונים אלה אין זה מפתיע שאשכנזים היוו גם רוב בקרב אלה שהגיעו ללימודים גבוהים. בסקירה הנ״ל מצא סמילנסקי כי כ־3,160 מתוך 3,334 תלמידי האוניברסיטה העברית בשנת 1957 היו ילדי ישראל, אירופה ואמריקה (שם: 143). כן מצא כי 422 מתוך 436 תלמידי השנה הראשונה בטכניון באותה עת היו ילדי ישראל, אירופה ואמריקה (שם: 144).

בני ובנות הוותיקים שהגיעו לתיכון היו בדרכם לאליטה. עליזה לבנברג, המחנכת הוותיקה שבילתה שלוש שנים בקרית־שמונה, מספרת על פגישה עם טוני האלה, מנהלת ״תיכון חדש״ התל־אביב, תיכון שבוגריו ״מנהלים כיום את חיי המדינה בשטחים שונים. אפשר למצוא את בוגרי ׳תיכון חדש׳ בכל מקום בארץ: בקיבוצים, במשרדי הממשלה, בקצונה הגבוהה, ובדרך כלל — בעמדות מפתח״ (לבנברג, 1964: 42). השתיים נועדו כדי לדון במפגש בין תלמידי התיכון של קרית־שמונה ותלמידי ״תיכון חדש״. הפגישה נערכה בחדר ההנהלה של ״תיכון חדש״, חדר ״רחב־ידיים וריהוטו פונקציונאלי ואמנותי כאחד. על הקירות, בכל אשר תפנה, תמונות וספרים. נזכרתי לפתע בימיו הראשונים של בית־הספר, בבניין הקטן והרעוע ברחוב הירקון. היום שוכן ׳תיכון חדש׳ בבניין חדיש המותאם לצרכי הלימוד

המודרני, מצוייד במעבדות, ספריות וחדרי עיון. הרהרתי אם טוני שכחה את קשיי־ההתחלה שלה, ואם תזכור — היעזור הדבר לנו, לבית־הספר המתהווה. חסר לנו כה הרבה, ובראש ובראשונה — המגע עם העולם החיצוני, ההרגשה שהננו חלק מן הכלל הישראלי ולא עיר שנשכחה עם הקמתה" (שם:שם). לבנברג עמדה גם על הניגוד החריף בין האווירה בה למדו תלמידי קרית־שמונה — "בני החברה העשוקה, אשר חיי כה רבים מהם עומדים תמיד בסימן של מחסור, חוסר בטחון ומלווים רעש מתמיד בבתים, שפינה שקטה אחת אין בהם", לבין זו בה למדו תלמידי "תיכון חדש", "שם קוראים את קפקא ושומעים על אמנות קלאסית וחדישה. משהו מן ההווי המערב־אירופי נשמר בין כתלי בית־הספר, ובמקרים רבים משלים הווי זה את אווירת בית־התלמיד" (שם:40).

החינוך התיכון ה"טוב" היה בעיקרו נחלתם של בני המעמד הבינוני הוותיק ובני שכבת העסקנים של המימסד המפלגתי, שעתה הפכו למימסד של המדינה. הקמתה של המדינה היתה מלווה בצמיחה מהירה של המנגנון הממשלתי. הגידול העיקרי חל בין השנים 1949 ל־1955 — שנות העלייה ההמונית. בשש שנים אלה הוכפל שיעור עובדי הממשל ביחס למספר האוכלוסין (עופר, 1967: 140). התפיסה הריכוזית, לפיה הממשלה צריכה להיות האחראית הישירה על כל ההתפתחויות במשק, בחברה ובמדיניות, בצירוף העובדה שהממשלה היתה הכתובת הראשית לתרומות ולמענקים שזרמו מחו"ל, הובילו ליצירתו של מנגנון גדול־מימדים. תוך שנים לא רבות הפכה המדינה להיות המעסיק הגדול ביותר בארץ, עם אחוז גבוה יחסית של עובדים בשרותים הציבוריים (רוזנפלד וכרמי, 1979: 56). הממשלה לא הסתפקה בניהול בלבד, אלא היתה גם ליזמית: היא שעמדה מאחורי מדיניות פיתוח החקלאות בשנות החמישים הראשונות, והיא גם זו שעמדה מאחורי המעבר למדיניות של תיעוש מהיר, בסוף שנות החמישים. עקב כך היתה הממשלה לא רק למעסיק גדול, אלא גם לספקית הון ליזמים ולספקית עבודות לקבלנים למיניהם.

המנגנון שתפח אוייש ברובו המכריע על ידי ותיקים וצאצאיהם, בעיקר בדרגים הבכירים. "התקופה... 1951-1948 היא תקופת המעבר הנמרצת ביותר של הוותיקים מענפים ראשוניים לשרותים הציבוריים... עזיבתם של ותיקים את מקצועות הבניין, החקלאות, התעשייה ועבודות כפיים וכניסתם לשדות פעולה חדשים, בעיקר ממשלתיים, בשטחי ניהול, פקידות, מקצועות חופשיים וצבא..." (רוזנפלד וכרמי, 1979: 53-52). על משרדי הממשלה האזרחיים יש להוסיף את מנגנוני הבטחון שגדלו בהרבה — ובראש הצבא, משרד הבטחון והממשל הצבאי (שם:55). שיעור האשכנזים

בקרב עובדי שירות המדינה בשנות החמישים נע בין 85% ל־80%. שיעורם במשרדים שניהלו את תנופת הפיתוח החדשה, כמו גם את החינוך והבטחון, היה גבוה עוד יותר — 90.5% במשרד המסחר והתעשייה, 89.7% במשרד החוץ, 89.9% במשרד הבטחון, 89.1% במשרד החינוך והתרבות (סבירסקי, 1981: 47).

ותיקים היו גם אלה שזכו למימון או לעבודות או לרשיונות ייבוא וייצוא מן הממשלה — בחקלאות, בבניין, בתעשיית הטקסטיל, היהלומים והמתכת (שם: פרק 2). "עלייתם הכלכלית של קבוצות שונות במעמד הבינוני — בראש ובראשונה אלה שהיו מעורבים בייבוא, מסחר, אספקה, קבלנים בעבודות ציבוריות, קבלני בניין, תעשיינים מקומיים, משקיעים, יזמים והמתחזים כיזמים — עלייה זו נבעה מהמדינה" (רוזנפלד וכרמי, 1979: 59).

צמיחתן של שכבת עובדי מדינה ושל שכבת אנשי עסקים הנהנים ממימון ממשלתי, צמיחה שהיתה מלווה, עבור שתי הקבוצות, כאחד, בהתבססות כלכלית, הובילה להתקרבות הדרגתית בין שתי קבוצות אשר עד לקום המדינה נמנו על מחנות נפרדים. מחד גיסא, אנשי המנגנון המדינתי, ההסתדרותי והמפלגתי — אנשים שברובם באו מקרב תנועת הפועלים של תקופת היישוב; ומאידך גיסא, קבוצות מתוך המעמד הבינוני — קבלנים, סוחרים, תעשיינים, שנמנו על "המחנה האזרחי" או על הימין. שתי הקבוצות התחברו אט־אט, "והפכו, הודות למדיניות הממשלתית ולאמצעיה, למעמד בינוני חדש ואחר כך לבורגנות של מדינת ישראל" (רוזנפלד וכרמי, 1979: 43). התחברות זו התבטאה עד מהרה בטשטוש גבולות בין מנגנון המדינה ובין עולם העסקים הפרטי, כאשר פקידים בכירים נחטפים על־ידי מעסיקים פרטיים, המבקשים לנצל, תמורת שכר גבוה מזה הממשלתי, את קשרי הפקידים בתוך המימסד המדינתי, וכאשר הפקידות הבכירה, מצידה, מצליחה להשיג לעצמה הטבות חריגות, כדי להתמודד עם "הפיתויים" של השוק הפרטי (שם: 62).

הבורגנות החדשה פיתחה לעצמה עד מהרה אידיאולוגיה שנתנה ביסוס וצידוק למעמדה: "זיהוי ההיסטוריה האישית של הצלחתם עם מהלך ההתקדמות החברתית הכללית והמכניזמים שפותחו במסגרת המדיניות הממשלתית להשגת מטרות אישיות וחומריות, איפשרו לכלל המשתייכים למעמד הבינוני יציר־המדינה לראות עצמם פשוט **כבכירים, צמרת**, ובלכסיקון הסוציולוגי, 'עילית'..." (שם: 66; הדגשות במקור).

לא רק אידיאולוגיה של עילית התפתחה, אלא גם אורח־חיים. בשנים הראשונות היה לכך ביטוי מועט, הן בגלל מורשת הצניעות של תקופת היישוב, והן בגלל רמת־החיים הכללית הנמוכה בארץ באותה תקופה.

ואולם "משהתרבו ובעיקר התגוונו בעלי היכולת, ראו לפניהן המשפחות 'הישראליות' החדשות אופקים חדשים. הן תפשו עד מהרה מה ניתן להשיג בעזרת מוסדות של מדינה מתפתחת ונתנו דעתם ועיניהם במה שמצוי במדינות המפותחות ממש... דיור מרווח, מכונית, ריהוט אופנתי, ציוד חדיש, שרותים, בילויים ונסיעות כסגנון חיים מתמשך של המשפחה" (שם:73-74).

הבורגנות החדשה הפכה מוקד חיקוי ומשיכה לאנשי היישוב הוותיק — ולבניהם ובנותיהם. אנשי השכבה הניהולית, ואלה שרצו להצטרף לשורותיה — או לצרף אליה את בניהם ובנותיהם — החלו מעניקים חשיבות מרובה לחינוך פורמאלי, כאמצעי היכול להבטיח את ההצטרפות. אמנם, עוד בתקופת היישוב נטו הורים רבים להפנות את ילדיהם ללימודים עיוניים ואקדמיים (שפירא, 1984:86-87). אולם בצד זה היתה גם המגמה של העדפת "קריירה חלוצית". בשנות החמישים פינתה ה"קריירה החלוצית" את מקומה לקריירה של מעמד בינוני: "בנות ובנים יוצאים לדרכם בחיים כשהם מצויידים בטיפוח טעם טוב, חינוך פורמלי וקשרים חברתיים" (רוזנפלד וכרמי, 1979:74). הדרך לקריירה הבורגנית היתה עתה קלה וחלקה, הודות למעמדם של ההורים: "ההורים הם בלתי תלויים בהווה ומבוטחים ביחס לעתידם, ויש לאל ידם לממן את צורכי הדור הבא" (שם:שם).

המעבר היה הדרגתי, ולא כולם ידעו להבחין בכיוון החדש בו נושבת הרוח. רבים המשיכו להיות מונחים על־ידי אידיאלים של העבר — "אהבת המולדת... אימון בעבודה חקלאית... הכשרה חלוצית... שאיפה לחברה בנויה על חירות, שוויון...", כלשון חוק חינוך ממלכתי, והלכו לגרעיני התיישבות, או הצטרפו לקיבוצים בספר, או הלכו ללמוד בבתי־ספר חקלאיים. חלקם נאלצו מאוחר יותר לעשות את הדרך הקשה לבורגנות — לעזוב את הקיבוץ, להסתייע בהורים ברכישת דירה בעיר, להסתייע בידידים בהשגת משרה מכובדת. תהליך דומה קרה גם בחברה הקיבוצית, למשל: "הואיל והחברה הישראלית נעשתה מובילית, נמצאת החברה הקיבוצית בסכנה, כי עצם קיומה הוא סטאטי, ואין בה די אפשרויות פורקן לאמביציה האישית, המסתננת לתוכה בהדרגה. השאפתנות לגיטימית רק אם היא 'למען הכלל', ומכאן הקדחתנות בצבירת ההון והרכוש למען הקיבוץ. כך קורה, למשל, שמנהל מפעל או בית־הארחה מדבר גלויות על 'ביזנס' ולובש את בגדי ה'ביזנסמן' בהנאה גלויה... בני הקיבוץ הצעירים, שאינם מרבים להשתכר מפראזות ואשר גישתם היא בדרך־כלל מציאותית, עלולים להסיק מסקנות. זהו הצל השחור המכסה את פני החברה הקיבוצית: נטישת הערכים, שעליהם הצהירו ואותם הגשימו בעבר, מפלסת את הדרך לעזיבת

הבנים... הרעיון של החברה המובילית [פולש] לתוך הקיבוץ, מתסיס את הנוער ומעורר חשדנות בקרב ההורים, החוששים לתת בידי הבנים את הציוד, שבעזרתו יוכלו להצליח בחוץ — תעודת הבגרות..." (לבנברג, 1964: 146).

ה"חינוך הטוב" התחיל הופך עתה, בהדרגה, למסלול לימודים רצוף מגן־הילדים ועד לאוניברסיטה. במהלך העשור הראשון גדל מספר בתי־הספר התיכוניים העיוניים פי שלושה, ומספר תלמידיהם — כמעט פי חמישה (כהנא וסטאר, 1984: 24). כמעט כל הגידול נבע, כאמור, מהצטרפותם של תלמידים אשכנזים. מן הראוי לציין כאן כי בתי־הספר העיוניים, שלא כמקביליהם המקצועיים והחקלאיים, ביססו את קיומם על שכר־הלימוד של ההורים, ובמשך שנים רבות היה שכר־הלימוד בבתי ספר אלה גבוה מזה שבאוניברסיטאות; מצב זה "גרם לכך שרוב התלמידים בחינוך העל־יסודי העיוני באו מרבדים מבוססים למדי של החברה הישראלית" (חן, 1985: 382).

עלייתו של התיכון העיוני כמוסד חינוך לאשכנזים מן המעמד הבינוני והגבוה לוותה בפיתוח של הצדקות אידיאולוגיות, שתאמו את אידיאולוגיית "העילית" הבורגנית, אותה הזכרנו לעיל. הניסוח הבולט ביותר של אידיאולוגיה חינוכית חדשה זו בא מפיו של א.ע. סימון, אשר קרא לטיפוחן של עיליתות חברתיות שונות ומגוונות, שבראש כולן תעמוד העילית האינטלקטואלית־המוסרית, שתשמש בבחינת "עילית משרתת"; "חינוכה־הכשרתה של עילית משרתת הוא תפקידו העיקרי של בית־הספר העיוני" (מצוטט שם: שם).

עליית קרנו של בית־הספר העיוני כבית־ספר המכשיר למעמד של עילית לוותה ביציאתם המזורזת של אשכנזים מסוג אחר של תיכון, אשר עד זמן קצר לפני כן היה מחנכם של בני העילית החלוצית היישובית — בית־הספר התיכון החקלאי. את מקומו של "כדורי", שעל בוגריו נמנו יגאל אלון ויצחק רבין, תפסו עתה בתי־ספר עיוניים עירוניים מסוגו של "תיכון חדש", שהוזכר לעיל. בית־הספר החקלאי הפך להיות בית־ספר מקצועי לכל דבר, שמרבית תלמידיו מזרחים (קליינברגר, 1969: 199).

התיכון העיוני היה רק פתח לחינוך גבוה יותר, החינוך האוניברסיטאי. אמנם, במשך תקופת־מעבר קצרה נחשבה תעודת־הבגרות כשלעצמה לכרטיס־כניסה לעיסוק מכובד, אולם עד מהרה הפכה להיות בעיקרה כרטיס־מעבר לאוניברסיטה. בשנת 1948/49 למדו בארץ 1,635 סטודנטים בלבד, בשני מוסדות אוניברסיטאיים: האוניברסיטה העברית בירושלים והטכניון בחיפה. בתוך שנתיים הוכפל, כמעט, מספר הסטודנטים והסטודנטיות, והגיע ליותר מ־3,000. בתום העשור הראשון גדל מספר זה פי ארבע, כמעט,

והגיע ל־11,000. ערב מלחמת ששת־הימים הוכפל אף מספר זה, ליותר מ־25,000 (קליינברגר, 1969: 247). הגידול היו כה מהיר, עד שבמחצית השנייה של שנות החמישים הוקמו שתי אוניברסיטאות נוספות: בר־אילן, ב־1955, ואוניברסיטת תל־אביב, שנה לאחריה.

ב־1958 החליטה הממשלה להקים גוף מיוחד שיהיה אחראי על ויסות ההשכלה הגבוהה — המועצה להשכלה גבוהה (שם: 250). הקמתה של המועצה סימנה נכונות גבוהה יותר של הממשלה ליטול אחריות ישירה על החינוך הגבוה, שהיה עד להקמת המדינה תחום הנתון ליוזמה של ארגונים וולונטאריים ותורמים פרטיים. הממשלה, שהיתה עוד קודם לכן ליזמית המרכזית בתחום הכלכלה, ואף העבירה בכנסת באותה שנה עצמה, 1958, חוק לעידוד השקעות הון אשר דירבן את תהליך התיעוש המהיר, היתה עתה גם ליזמית המרכזית בתחום ההשכלה הגבוהה. הקמת המועצה להשכלה גבוהה נועדה לתת בידיה כלי לוויסות הכשרת האליטה של החברה הביורוקראטית־התעשייתית החדשה. הממשלה אף גילתה נכונות גוברת לממן את הכשרת האליטה החדשה: ב־1949 הסתכמה תרומתה להשכלה הגבוהה במענק קטן שניתן לאוניברסיטה העברית, ואשר כיסה לא יותר מ־10% מן ההתקציב השוטף של המוסד. בשנת הלימודים 1957/8 מימנה כבר הממשלה 35.5% מכלל ההוצאות של מוסדות ההשכלה הגבוהה. עשר שנים מאוחר יותר, ערב מלחמת ששת־הימים, עלה שיעור זה לכדי 62% (קליינברגר, 1969: 253-254).

הצוערים האקדמיים של האליטה הניהולית החדשה היו, כפי שכבר אמרנו, ברובם הגדול חניכי מערכת־החינוך ה"טובה". ב־1959 למדו באוניברסיטאות בארץ 77 סטודנטים ערבים בלבד (ג'יריס, 1976: 209). מספר התלמידים ילידי ארצות המזרח באוניברסיטה העברית בשנת 1957 הגיע ל־176 (5.7% מכלל התלמידים; לא כולל ילידי הארץ ממוצא מזרחי. מחושב מתוך סמילנסקי, 1957, לוח ז'). בקרב 436 תלמידי השנה הראשונה בטכניון נמנו באותה שנה רק 14 ילידי ארצות המזרח (3.2%).

יחד עם זאת, יש לזכור כי "העילית המשרתת" החדשה הקיפה רק חלק מבני ובנות הוותיקים. ראשית, מגזרים רחבים למדי של היישוב הוותיק אימצו רק בהדרגה את החינוך התיכון המוביל לתעודת בגרות. הזכרנו כבר את המגזר הקיבוצי, ועליו יש להוסיף גם את המושבים. לצידם היה גם החינוך החרדי: בישיבות למדו בשנת 1958 כ־15% מכלל התלמידים הזכרים שהיו רשומים באותה שנה במוסדות חינוך; רובם — כ־75% — למדו לימודי קודש בלבד, ורק מיעוטם למדו בישיבות תיכוניות הכוללות לימודי חול (בנטואיץ, 1960: 222-223).

דבר שני, נשים היו שותפות חלקיות בלבד בתהליך התגבשותה של האליטה החדשה. אלה שלמדו בתיכון העיוני נמצאו ברובן במגמה ההומאנית, בעוד שהמגמה הריאלית, שהיתה — והינה — היוקרתית יותר, הורכבה ברובה מבנים (בנטואיץ, 1960: 189-190). המסלול ההומאניסטי הכשיר את הבנות, מבחינת תכניו, למסלולים מוגדרים ביותר, "נשיים", של לימודים גבוהים; לרוב — להוראה. אלא ששיעור הנשים שהגיעו ללימודים גבוהים היה נמוך, בכל שנות החמישים, ואף בשנות השישים, מזה של הגברים; וזאת למרות שבתיכון היו שיעורי שני המינים דומים. באוניברסיטה העברית, שיעור הנשים בקרב ציבור הסטודנטים נע, בשנות החמישים, בין 31% ל־35% (למ"ס, שנתון תש"ך: לוח 22). קרוב לשני־שליש מן הסטודנטיות למדו מדעי־הרוח או מדעי החברה; רק 20% מהן למדו מדעי הטבע (שם: לוח 23). באמצע העשור השני, ב־1965, היה שיעור הלומדות על כל 10,000 בני 20-29 באוכלוסיה היהודית חצי משיעור הלומדים — 282 לעומת 542 (למ"ס, שנתון 1976: לוח כ"ב/31). ייצוגן של נשים התחיל להשתוות לזה של גברים רק לאחר מלחמת ששת הימים, כאשר לימודים גבוהים הפכו נורמה כללית בקרב המעמד הבינוני האשכנזי (שם: שם; ר' גם זילברברג, 1987: 29-30).

עד כה לא הזכרנו כלל דבר אשר, בעיני רבים, אמור להיות ההסבר המרכזי להישגיהם הלימודיים הנמוכים של ילדי העולים מארצות המזרח: העובדה שבאו ממשפחות וקהילות בעלות רקע השכלתי נמוך מזה של בני־גילם האשכנזים. כיון שנקודות־הזינוק היו שונות, הגיוני הוא, כך אומרים רבים, שיגיעו גם להישגים נמוכים יותר.

ובכן, לא הזכרנו זאת מכיון שבניגוד לדעה הרווחת, אין זה ברור כלל וכלל שרקע השכלתי קודם הוא בעל השלכות כה מרחיקות־לכת. כפי שראינו בפרק הראשון, ההשכלה המודרנית המערבית היא עניין חדש למדי, בכללותו, ולא תופעה בת דורות רבים. ההפרש בין נקודת־זמן ההתוודעות לחינוך מודרני בין יהודים במזרח אירופה ובין יהודים במזרח התיכון היה קטן. בשנות הארבעים המאוחרות אפשר היה עוד למצוא יהודים רבים, גם במזרח אירופה וגם בארצות ערב, שהיו הראשונים בתולדות משפחותיהם אשר רכשו חינוך מודרני מלא, כולל תיכון ואוניברסיטה. ואילו משקלן של השכבות אשר לא נהנו מחינוך שכזה היה גבוה בקהילות של שני האיזורים, כאחד.

יתרה מזאת — אנשים מקהילות המזרח אשר היגרו לארצות המערב, במקום לישראל, הגיעו בתוך דור או שניים להישגים גבוהים ביותר, שלא כמו בני קהילותיהם בארץ. הדוגמא הבולטת ביותר היא זו של יוצאי מרוקו

בצרפת. מחקר שנערך בקרב יהודי צרפת בשנות השמונים העלה כי באיזור פריז, כמעט אחד מתוך כל שני יהודים צרפתיים יוצאי מרוקו בני 25 עד 29 הם כיום בעלי השכלה גבוהה (בנסימון ודה לה פרגולה, 1984: 170).

המענה הנפוץ לנתון שכזה הוא: לצרפת היגרו המשכילים והמבוססים יותר מבין יהודי מרוקו. אכן, זה נכון במידה רבה, אלא שההפרשים בין דור ההורים לדור הבנים והבנות של יוצאי מרוקו בצרפת הם בכל זאת משמעותיים ביותר: שיעור בעלי השכלה גבוהה אצל גילאי 40 עד 64 — דור ההורים — היה 9.1% בלבד (בהשוואה ל־3.0% בעלי השכלה גבוהה בקרב כלל העולים מאסיה ואפריקה בישראל לפי מפקד 1961; למ״ס, שנתון 1964: עמוד 525); גם שיעור בעלי ההשכלה התיכונית לא היה גבוה ביותר בדור ההורים, ועמד על 12.6% (בנסימון ודה לה פרגולה, שם).

נראה כי הדינאמיקה המעמדית הכללית בחברה — שהחינוך הוא רק מרכיב אחד בה — חשובה יותר מגורם ההשכלה, כשלעצמו. היהודים שהיגרו לצרפת לא עברו תהליך פרולטריזציה כמו בני קהילתם בישראל. הם גם נהנו מן העובדה שבשנות החמישים והששים ידעה מערכת ההשכלה הגבוהה בצרפת התרחבות וגילתה כלפיהם מידה גבוהה של פתיחות (שוראקי, 1968: 215). על כן יכלו להגיע להישגים לימודיים גבוהים. הישגיהם היו גבוהים, למשל, מאלה של צרפתים בני צרפת המשתייכים למעמד הפועלים (בנסימון ודה לה פרגולה, 1984: 171) — שעליהם פועלת מערכת השפעות מעמדיות פנימיות לחברה הצרפתית, הדומה בוודאי במובנים רבים למערכת ההשפעות הפועלת בישראל על מעמד הפועלים שלה — מזרחים וערבים.

לעומת זאת, מעמד השכלתי גבוה ראשוני, כשלעצמו, אין בו כדי להבטיח מעמד השכלתי גבוה בדורות הבאים — אלא אם כן הוא מלווה בנתונים נוספים של מעמד גבוה. יהודי עיראק, לדוגמא, הגיעו לישראל עם רמת השכלה ממוצעת גבוהה מזו של מזרחים אחרים, ואולם יתרון זה נשחק עם תהליך הפרולטריזציה הכללי, שחלקם הגדול לא נמלטו ממנו. ממצאים המשווים את נתוני ההשכלה של הדור הראשון והשני של יהודי המזרח בישראל מראים כי חלה התקרבות ברמה ההשכלתית בין יוצאי עיראק לשאר יוצאי המזרח: בעוד שדור העולים היה קרוב מבחינת נתוני ההשכלה שלו ליוצאי פולין, רומניה וברית־המועצות, הרי שדור הבנים התקרב בהישגיו ליוצאי תימן, מרוקו ואיראן (נהון, 1987: 31-32).

פרק רביעי

מ"שוויון פורמאלי" למדיניות חינוך מעמדית

במחצית השניה של שנות החמישים חל שינוי במדיניות הפיתוח הכלכלי של המדינה: את מקום הדגש ההתחלתי על ביסוס והרחבה של החקלאות תפס עתה דגש על תיעוש. במקביל החלה להתגבש גם מדיניות חדשה בתחום החינוך, בייחוד בכל הנוגע למזרחים. הערבים לא נכללו באף אחת משתי ההתפתחויות החדשות, אך הם הושפעו מהשלכותיהן; על כך נדון בפרק השביעי.

השינוי במדיניות הפיתוח הכלכלי התאפשר הודות לשני מַשאבים שנתווספו למשק בכמויות גדולות, יחסית: האחד, כוח אדם, בעקבות העלייה ההמונית; השני, הון פיתוח. בשנת 1953 הופעל הסכם השילומים עם גרמניה, שהחל להזרים, בקצב גובר והולך, הון פיתוח בקנה־מידה גדול (הלוי וקלינוב־מלול, 1972: 132). בו־זמנית הוחל במכירת ה"בונדס" של ממשלת ישראל, התקבל מלווה ביסוס מאת הסוכנות היהודית וכן המשיכו להתקבל מענקים ומלוות מממשלת ארצות־הברית (שם: פרק ח'). עתה יכולה היתה המדינה ליזום תכניות פיתוח רחבות־היקף. תחילה היה זה, כאמור, פיתוח חקלאי — התיישבות אזורית מתוכננת בחבלים לכיש, תענך ועדולם, מוביל המים ירקון-נגב וייבוש אגם החולה (הסוכנות היהודית, 1964: 636). אך בעת־ובעונה אחת החלה להתגבש אצל קובעי המדיניות ההכרה כי הפיתוח החקלאי, שהגיע לנקודת־רווייה, אינו יכול עוד להמשיך ולשמש פתרון עיקרי לקליטת עלייה, וכי רק תכנית תיעוש מקיפה תוכל לספק מענה לקליטת כוח־האדם ההולך ומתווסף למשק, כמו גם להביא לצימצום בגירעון המסחרי של המדינה (משרד ראש הממשלה, 1968: 388). יש לציין בהקשר זה כי במשך מרבית העשור ידע המשק שיעורי אבטלה גבוהים; חלק גדול מן המובטלים היו עולים חדשים, ובעיקר ביישובים

ובעיירות החדשות (הלוי וקלינוב־מלול, 1972: 54-56). התיעוש נועד, בין השאר, לסייע בפתרון בעיית התעסוקה של העולים. מעבר לכך עמדה גם השאיפה להיות חברה תעשייתית, "כמתוקנות שבאומות העולם" — שאיפה שהיתה משותפת, באותו עשור ובזה שלאחריו, למרבית המדינות החדשות בעולם השלישי. ההנחה היתה שללא תשתית תעשייתית מקיפה אי אפשר יהיה להגיע למעמד של חברה מודרנית במלוא מובן המלה.

משהתגבשה הכרה זאת, החלה המדינה בפיתוח תעשייתי מזורז. היא הפנתה לתעשייה חלק ניכר מן ההון שזרם ארצה, המירה כספי שילומים במיכון תעשייתי, העניקה לתעשיינים סיוע מקיף, מימנה פיתוח שירותי תשתית, השתתפה בהכשרת כוח־אדם, הגנה על מוצרים תעשייתיים מקומיים מפני ייבוא מתחרה ועזרה בפיתוח שוקי־ייצוא (סבירסקי, 1981: פרק 2). בין השנים 1959 ו־1965 קלטה התעשייה 35% מתוספת כוח־האדם במשק, והעסיקה 25% מסך כל המועסקים (שם: 55).

הפיתוח התעשייתי הביא עימו תהליך הפיכתם של רבים מן העולים המזרחים לפרולטריון תעשייתי. חלק גדול מכוח־האדם שנקלט בתעשייה היה מקרב העולים החדשים, ובעיקר מקרב אלה מארצות ערב. בתוך זמן קצר היה למזרחים ייצוג־יתר בקרב פועלי התעשייה (סבירסקי, 1981: פרק 2). עיירות־הפיתוח שהוקמו בשנות החמישים והששים, שמרבית העולים שהופנו אליהן היו מזרחים, הפכו ממרכזי שירות לסביבתן החקלאית — הרעיון המקורי שעמד ביסוד תכנונן — לעיירות תעשייה (סבירסקי, 1981: 64-69; סבירסקי ושושן, 1985). חלק ניכר מתושביהן נעשה תלוי לתעסוקתו במפעלים המקומיים — לרוב מפעל אחד או שניים גדולים, בדרך־כלל בענפים עתירי־עבודה כגון טכסטיל, מזון ומתכת (סבירסקי ושושן, 1985: 13-14). עבודה בקו־הייצור התעשייתי, תמורת שכר נמוך, יחסית, ובענפים שאינם דורשים או מעודדים מיומנות גבוהה, הפכה לדרך־חיים עבור רבים מתושבי השכונות ועיירות־הפיתוח, נשים וגברים כאחד, בשנות החמישים והששים. במקביל להם התפתחה שכבה של בעלים, מנהלים, מהנדסים ואנשי מימון ושיווק, שנהנתה מנתח אישי גדול יותר של כספי הפיתוח, כמו גם מאפשרויות קידום גדולות יותר. שכבה זו נמנתה ברובה על הוותיקים ועל בניהם שהספיקו לרכוש השכלה גבוהה (סבירסקי, 1981: פרק 2).

בשנים מאוחרות יותר, כאשר ניסו מדעני־חברה ישראליים להסביר את ההבדלים המעמדיים שהתהוו בין מזרחים ואשכנזים, ייחסו אותם לעובדה שאלה הראשונים לא הכירו את התרבות התעשייתית, ועל כן היו זקוקים לתקופת־הסתגלות ממושכת יותר. בפועל, העובדה שהעולים המזרחים לא

הכירו את התרבות התעשייתית לא הפריעה כלל למתכנני התיעוש, שהיו זקוקים דווקא לפועלים בלתי־מקצועיים: תכנית פיתוח התעשייה לשנים 1957-1961 חזתה שכ־73% מכלל תוספת המועסקים שתיגרם על־ידי ביצוע התכנית — 33,120 מתוך 45,300 — יהיו עובדים בלתי־מקצועיים (משרד המסחר והתעשייה, 1957: טבלה 5).

ההחלטה על תיעוש סימנה מפנה חשוב ביותר במדיניות הכלכלית והחברתית של החברה היהודית בישראל. היה זה, אולי, המפנה המשמעותי הראשון מאז החלה להתגבש, בסוף המאה הקודמת ובתחילת המאה הזאת, המדיניות הציונית של תמיכה כספית וארגונית בהתיישבות חקלאית. האוריינטציה החקלאית בציונות נבעה ממספר מקורות, ביניהם הרצון להשיב את המוני היהודים לעיסוקים כלכליים ראשוניים, בסיסמא של "היפוך הפירמידה". האוריינטציה החקלאית השתלבה יפה גם בתפיסת־העולם הקולוניאלית שרווחה באירופה במאה התשע־עשרה, ולפיה המושבות באסיה ובאפריקה תצלחנה בעיקר לגידולים חקלאיים — תפיסה שבארץ ישראל מצאה את ביטוייה המובהק במושבותיו של הברון רוטשילד. בפועל היתה החקלאות האפיק העיקרי בו הלכו מגוייסיה הראשונים של התנועה הציונית בארץ ישראל, אנשי העליות הראשונות, בהיעדר תשתית הולמת לדפוסי פיתוח אלטרנטיביים.

בסופו של דבר הובילה האוריינטציה החקלאית בציונות ליצירת תמונת־חברה שוויונית והשתתפותית. תמונת חברה זו התאפשרה על־ידי שיתוף־פעולה בין שני גורמים: ארגוני הפועלים הציונים־סוציאליסטיים של העלייה השנייה, אשר, מתוך מאבק באנשי המושבות של הברון רוטשילד, ומתוך רצון לממש את רעיונותיהם החברתיים, הקימו צורות התיישבות שיתופיות; וארתור רופין, ראש המשרד הארץ־ישראלי של ההסתדרות הציונית, שהיה אחראי על הקצאת כספי התנועה הציונית, ואשר היה מוכן לאמץ את צורות ההתיישבות הללו כדרך לקנות אחיזה ציונית בארץ ישראל (רופין, 1968: חלק ב׳, פרק 3).

תמונת החברה שנוצרה על־ידי קואליציה ציונית זו היתה שונה, יש לומר, מתמונת החברה של הציונות ההרצליאנית. שהרי "מדינת היהודים" של הרצל היתה אמורה להיבנות על־ידי "מעין חברת צ׳ארטר [סוג החברה שהיה נפוץ בקולוניות האירופיות; ש.ס.] יהודית". חברת הצ׳ארטר, כתב הרצל, היא שתדאג לרכוש את הקרקע ותנהל את ההתיישבות בה. "׳החברה׳ תעביר לפקידיה מגרשי־בנייה בתנאים נוחים, תעניק להם לבניית מעונותיהם היפים אשראי כנגד סילוק לשיעורין..." (הרצל, 1978 [1896]: 31). פקידים אלה ידאגו לבניית "מעונות הפועלים", שאמנם לא יהיו כ"קסרקטיני

הפועלים של כרכי אירופה", אבל יהיו בעלי מראה אחיד בצורתו (שם: 32). תחילה יבואו לארץ "פועלינו הבלתי־מקצועיים... מתוך המאגר הגדול של רוסיה ורומניה" (שם: 33). הללו יהיו ראשים לרכוש לעצמם את מגוריהם "לאחר שיתנהגו כשורה במשך שלוש שנים" (שם: 33). אחריהם יבואו אנשי המעמד הבינוני, ולבסוף, "היהודים העשירים, הנאלצים היום להסתיר את אוצרותיהם מתוך פחד והמקיימים את מסיבותיהם באי־נוחות מאחורי וילונות מורדים". במדינת היהודים יוכלו הללו "ליהנות באין מפריע... כאשר היהודים העשירים ביותר יתחילו לבנות 'שם' את טירותיהם, שעליהן מביטים כבר באירופה בצרות עין, ייהפך הדבר עד מהרה לאופנה להשתכן 'שם' בבתי־פאר" (שם: 37). במדינת היהודים, חזה הרצל, "הקמת תעשיות תזכה להעדפה על־ידי מדיניות מכס נבונה, על־ידי הספקת חומר־גלם זול, ועל־ידי לשכה לסטאטיסטיקה תעשייתית, שתפרסם את ממצאיה ברבים" (שם: 42). בעלי המפעלים לא יצטרכו לדאוג לכוח־האדם: "בעל המפעל פונה אל לשכת־העבודה המרכזית, שאינה לוקחת ממנו אלא דמי־שירות לפי מידת הדרוש לקיומה. בעל המפעל מטלגרף: דרושים לי מחר לשלושה ימים, לשלושה שבועות או לשלושה חודשים, חמש־מאות פועלים לא־מקצועיים. למחרת מגיעים למקום מפעלו החקלאי או התעשייתי חמש־מאות המבוקשים, שלשכת העבודה המרכזית מאספת אותם מכאן ומשם, מכל מקום שאפשר להשיגם" (שם: 42-43).

בשנות החמישים, לאחר שחלקו האחד של חזונו של הרצל, המדינה היהודית העצמאית, בא לידי מימוש, החל להתממש גם החלק השני — המבנה הפנימי שלה, כ"רפובליקה אריסטוקראטית" (שם: 62), בה יכולים עשירים לחגוג בחלונות פתוחים. המציאות סטתה מן החזון רק בנקודה אחת: "פועלינו הבלתי־מקצועיים" באו לא מרוסיה ומרומניה אלא ממרוקו, תימן ועיראק — ומכפרי הערבים במשולש ובגליל.

המפנה גרם לחיזוק של תפיסות היררכיות של החברה, להדגשה של גישות ניהוליות ולוויסות של בני־אדם במונחים של "כוח־אדם" המתפלג לפי "כישורים" ו"רמות" שונות. באופן כללי, החלה עתה להתגבש "תמונת חברה" חדשה, שבה מיקום שונה לכל אחת מקבוצות האוכלוסיה. התמונה של חברה חקלאית, ובמיוחד חברה חקלאית הבנוייה על יסודות שיתופיים, מניחה מידה גדולה של שוויון בין הפרטים השונים. העולים המזרחים שכוונו להתיישבות חקלאית נתפסו כדומים למתיישבים החקלאיים הוותיקים: אמנם, אמצעי־הייצור שהוענקו להם היו מעטים, ביחס, אך הם נתפסו, עקרונית, כעומדים על מישור אחד עם החקלאים האשכנזים. לעומת זאת, התמונה של חברה תעשייתית, ובמיוחד זו של חברה תעשייתית

המוקמת על ידי יזם אחד גדול — המדינה — בתוספת בעלי־הון פרטיים המקורבים למנגנון המדינתי, מניחה מידה גדולה של אי־שוויון בין הפרטים השונים. הכספים שהופנו לתיעוש הוענקו ליזמים בודדים; העולים החדשים, לעומת זאת, נועדו לקבל משכורת בלבד — וגם זו לא מן הגבוהות. במלים אחרות: תמונתה של חברה תעשייתית מחייבת הפרדה ברורה ביותר — מי לניהול ומי לעבודה בקו־הייצור.

במקביל להתהוות מדיניות־הפיתוח החדשה, החלה להתגבש גם גישה חדשה במדיניות־החינוך של המנגנון המדינתי. הגישה החדשה כוונה ישירות לצעירות ולצעירים המזרחים, כאשר מגמתה העיקרית היא פיתוח מסגרות חינוכיות מיוחדות להם.

מאז שנות החמישים הראשונות נשמעו במערכת־החינוך קולות שביקרו בחריפות את קיומה של תכנית־לימודים אחידה לכל — לעולים החדשים ולוותיקים. רבים מאלה שביקשו להסביר את כשלונם של ילדי העולים מארצות המזרח בבתי־הספר, ייחסו אותו, כפי שראינו בפרק הקודם, לעובדה שהם חייבים בלימוד אותו חומר שלומדים בני צפון תל־אביב ורחביה הירושלמית. בדיון הציבורי השתתפו לא רק אנשי חינוך אלא גם חברי קבוצה שהחלה הופכת לגורם חשוב בקביעת המדיניות החינוכית בארץ: חוקרים אוניברסיטאיים, בעיקר מתחומי החינוך ומדעי־החברה, שעמדו בקשר הדוק עם קובעי המדיניות במנגנון המדינתי, הגישו להם את מסקנות מחקריהם וקיבלו מהם תקציבים לביצוע מחקרי־מעקב או ניסויים חינוכיים. המדענים התחלקו לשניים: היו שתמכו במדיניות הנקוטה, דהיינו, בהעמדת תכנית־החינוך היישובית כמודל כללי מחייב, בטענה שעל העולים לקבל את ערכי החברה המערבית ולהיות למודרניים, כיון שזהו כיוון התפתחות כלל־עולמי שאין להמנע ממנו. לעומתם ניצבו חוקרים שנקטו בקו שהיה, לכאורה, ליבראלי יותר, ואשר קרא לפיתוח גישה חינוכית שתהיה ייחודית למזרחים. על הקבוצה השנייה נמנו, מצד אחד, קרל פרנקנשטיין, שביסס את טיעוניו בנימוקים פסיכואנליטיים, ומצד שני משה סמילנסקי, שהסתמך על מדיניות החינוך המפצה שהחלה מתגבשת באותה עת בארצות־הברית. אל שניהם נשוב בפרק הבא (על הדיון ר׳ דרור, 1963). מן הראוי להזכיר כאן כי בקרב המשתתפים בדיון האקדמי היו כמה שהציעו בתי־ספר נפרדים, או כיתות מיוחדות המותאמות ל״כישוריהם הקוגניטיביים״ של מזרחים, עוד בתקופת היישוב (פלד, 1982: 120).

הדחף לשינוי במדיניות החינוך נבע מחששות כבדים של המימסד הפוליטי. הדיון התחולל על רקע העדויות המצטברות על כשלונה של מערכת־החינוך בקליטתם של ילדים מזרחים לשורותיה (סמילנסקי, 1957).

הנהגת מנגנון החינוך המדינתי התייחסה לכשלון בחומרה רבה. לפי גירסא אחת, החלו "... מנהיגי הציבור וקברניטי החינוך... (לחשוש) שמא הפער התרבותי והעדתי בין המנהיגות האשכנזית לבין הציבור המזרחי, יביא לידי כך ש'ישראל השניה', זו שאינה נהנית משירותי החינוך העל־יסודי העיוני והגבוה באותה מידה שהציבור המבוסס נהנה ממנה, תדחה את מנהיגותה המסורתית של התנועה הציונית שמקורה באירופה" (חן, 1985: 393). בנאום שנשא שר החינוך ארן בכנסת בשנת 1958 תהה אם "משרתת מערכת החינוך שלנו את תכליתה של מדינת ישראל" (מצוטט אצל צוקר, 1985: 200). שנה לאחר מכן פרצו מאורעות ואדי סאליב, תנועת מחאה מזרחית ראשונה לאחר תקופת המעברות, שהונהגה על־ידי קבוצה שחתרה לארגון פוליטי של כל יוצאי צפון אפריקה בישראל, ועוררה הפגנות הזדהות לא רק בחיפה אלא גם בערים ועיירות אחרות, וביניהן טבריה, באר־שבע ומגדל העמק. כאשר מונה אבא אבן לשר החינוך, שנתיים מאוחר יותר, הכריז כי "העלאת רמתם של בני עדות המזרח היא החשובה במשימותיו החברתיות של מפעל החינוך" (שם: 199).

לנוכח כשלונו של החינוך שהתבסס על תכנית־הלימודים הרשמית, שלא היתה, כאמור, אלא תכנית־הלימודים היישובית, אפשר היה להעלות על הדעת, עקרונית, לפחות שתי אפשרויות חדשות. האחת — לכנס מורות ומורים מקרב העולים מארצות האיסלאם, שלימדו בבתי־הספר היהודיים או הכלליים בארצות מוצאם, ולהעניק להם סמכות ומשאבים כדי שירכיבו תכנית־לימודים שתהיה הולמת יותר את המסורות והצרכים של בני קהילותיהם, כמו גם את האווירה בבית ואת הלשונות השגורות בפי ההורים — ערבית, בחלק מן המקרים; וכל זאת בשליטה ממשית של הקהילה השכונתית או העירונית. האפשרות השנייה — שמערכת־החינוך המדינתית תשנס מתניה, תקבץ את מיטב מוריה ומורותיה, תגייס את המשאבים האחרים העומדים לרשותה, תגדיר מטרות חדשות וגבוהות עבור ילדי העולים ותעניק להם לימודים ברמה הגבוהה ביותר, כך שיוכלו להתגבר על מחסומי השפה והתרבות, ויגיעו להישגים דומים לאלה של אחיהם מצפון תל־אביב ומרחביה הירושלמית.

בפועל לא נבחרה אף אחת משתי האפשרויות הללו; במקומן אומצה שלישית, שהתיישבה טוב יותר עם תמונת החברה הבלתי־שוויונית, ה"הרצליאנית": המזרחים ימשיכו ללמוד לפי התכנית הרשמית — אך בדרגה נמוכה יותר, ובמסלול נפרד.

"תמונת החברה" החדשה, יש לומר, מילאה תפקיד חשוב בקביעת המגמה החדשה, שכן היא סייעה לקברניטי החינוך לזהות באופן ברור

מבעבר את המסלול המתאים לכל קבוצה וקבוצה. בשנים הראשונות למדינה, בהיעדר מדיניות ברורה שתביא בחשבון את הקבוצות החדשות, המשיכו הכל לנהוג כבעבר, מתוך ציפייה שהעולים החדשים "יהיו עד מהרה כמונו" — כאשר "כמונו" פירושו תמונה אידילית כלשהו של החברה היישובית: קיבוצניקים, מושבניקים, חברי הסתדרות עירוניים. כפי שראינו, ציפייה זו לא היה לה כל סיכוי להתממש, שכן העולים החדשים לא קיבלו הזדמנויות נאותות ושוות לאלה שנפתחו בפני הוותיקים, לא בבית־הספר ולא בעבודה ובדיור. ובכל זאת ציפו הכל שהדברים "איכשהו יסתדרו". מדיניות התיעוש החדשה זימנה לקברניטי החינוך תמונה בהירה הרבה יותר. ב־1964, כאשר עדיין התלבט משרד החינוך בשאלה כיצד להעלות את שיעור המזרחים בבתי־הספר התיכוניים, החל לפתח את בית־הספר המקיף והסתייע לשם כך בעצתם של שני מומחים, האחד מאנגליה והשני משבדיה, שתי מדינות שאימצו את המוסד מעט קודם לכן, במגמה מפורשת להעניק חינוך תיכוני לבני פועלים (משרד החינוך, 1966). האורחים לא הסתירו ממארחיהם כי הישגי בית־הספר המקיף בארצותיהם אינם משתווים לאלה של בתי־הספר העיוניים הטובים: המומחה האנגלי דיווח כי רק 7.5% מבוגרי בתי־הספר המקיפים הומלצו להמשך לימודים באוניברסיטה (שם: 15). הנתון לא הפחית מהתלהבותם של מקבלי ההחלטות במשרד החינוך.

את ההנמקה האידיאולוגית לגישה החדשה סיפק משה סמילנסקי עוד ב־1957. סמילנסקי, שכינה, כאמור, את מדיניות תכנית־הלימודים האחידה בשם מדיניות של "שוויון פורמאלי", הציב עתה מולה גישה שחתרה, לדבריו, ל"שוויון אמת". נקודת־המוצא שלו היתה מעשית: "הכנסתם של בני מעמדות, עדות וקבוצות נחשלות אל החינוך התיכון, הטכני והגבוה משמעותה החדרתם המכוונת, תוך פרק זמן מסויים, לעמדות מסויימות במנגנון הכלכלי והחברתי; כלומר — שינוי מכוון, חברתי ופוליטי, של יחסי הכוחות במנגנון זה" (סמילנסקי, 1957: 133). לאור מטרה זו הציע סמילנסקי לבחון את יעילותה של התכנית האחידה: "אם מראה המעקב כי 90% מבוגרי בית־ספר א' בתל־אביב ממשיכים במסגרות לימודיות אחרות, ועבורם משמשות הכיתות העליונות של ביה"ס היסודי רק שלב ראשון בדרך ארוכה של הנאה משרותי חינוך על־יסודי וגבוה; ואם 90% מתלמידי בי"ס ב' באותה תל־אביב יוצאים לעבודה ועבורם משמשות אותן הכיתות שלב עליון של חינוך ומעבר לקראת הסתגלות לקשיי החיים — נראה בעליל כי כל נסיון להציע תכנית אחידה לילדים משני הסוגים האלה בשם מושג השוויון משמעותו אי־סיפוק צרכיהם המיידיים, ולטווח ארוך — קיפוח ברור ביותר" (שם: שם).

סמילנסקי, כמרבית בני דורו, לא הציג לעצמו את השאלה מהו הרקע ההיסטורי להבדלים שנוצרו — ההשתלטות של מערכת חינוך אחת על רעותה, או תנאי הלימוד הבלתי־שווים. את צידקת שליטתו של מנגנון המדינה, שהוא עצמו השתייך אליו בתפקידיו כיועץ וכחוקר, לא הטיל בספק. הוא גם לא שאל את עצמו כיצד זה שאותם ילדים, אשר אחיהם ואחיותיהם, או קרוביהם, מצליחים בבתי־ספר בחוץ־לארץ, אינם מצליחים כאן. שכן סמילנסקי, כמוהו כמרבית עמיתיו, לא הטיל ספק בנכונותה ובאיכותה של תכנית הלימודים הציונית־אירופית. כל שטען הוא כי עבור **המזרחים** היא איננה כלי יעיל להצליח בלימודים. כיון שכך המשיך וקבע כי "המושג הדימוקראטי של 'מתן הזדמנות שווה' צריך לפרשו **כמתן הזדמנות ליהנות מתוכנית המותאמת לכשרים, צרכים ומטרות של היחיד, תוך התאמה לתנאי סביבתו**" (שם:שם; הדגשה במקור).

במלים אחרות — הילדים המזרחים חסרים את הכשרים הדרושים להצלחה על פי תכנית־הלימודים הרשמית, ועל כן צריך להקים עבורם מסגרת לימודית מיוחדת, שתהיה מאופיינת במידה הנכונה של "גיוון והתאמה" (שם:שם), כדי שיצליחו לעלות לפחות כמה שלבים בפירמידת החינוך והחברה — איש־איש לפי "כשריו, צרכיו ומטרותיו". כך נולדה האידיאולוגיה החינוכית הגורסת מסלול לימודי נפרד למזרחים — אידיאולוגיה העומדת ביסוד מדיניות החינוך הישראלית עד היום.

הנסיונות הראשונים של "החדרה מכוונת" של כמות כלשהי של מזרחים לתיכון נעשו בדרך מינהלית. כאשר התברר כי מרבית התלמידים המזרחים אינם מצליחים במבחני הסקר, החליט משרד החינוך להנהיג "נורמה ב'", שאיפשרה קבלת סיוע מטעם המדינה גם לתלמידים שלא הגיעו לציון הנדרש (אדלר, 1969 :25). מדיניות זו הובילה, כמובן, לכישלון, שכן אלה שנכנסו לתיכון ללא הכשרה מספקת נשרו ממנו עד מהרה.

במקביל הוחל גם בהוצאת שיעור קטן של תלמידים ותלמידות טובים מן הבית ומן השכונה, ובהעברתם לבתי־ספר תיכוניים פנימייתיים במרכז הארץ, כדוגמת בית־ספר "בויאר" בירושלים. התכנית נקראה — והיא נקראת כך עד היום — תכנית ל"מחוננים" (אדלר, 1969 :26), למרות שבתי־הספר שליד הפנימיות היו בתי־ספר רגילים ביותר של המעמד הבינוני האשכנזי. במסגרת התכנית למדו עד היום אלפי תלמידים ותלמידות מעיירות־הפיתוח ומשכונות. תכנית זו סייעה לקבוע נורמה חברתית לפיה ילדות וילדים מזרחים הרוצים בחינוך גבוה צריכים להתנתק ממשפחותיהם ומשכונתם.

אימוץ רעיוני מלא של המלצות סמילנסקי התרחש לראשונה עם המעבר לשיטת ההקבצה, לפיה מחלקים את כיתת האם, החל בכיתה ו', לשלוש

קבוצות — "הקבצות" — במקצועות עברית, חשבון ואנגלית, כאשר הקבצה א׳ לומדת את תכנית הלימודים הרשמית ברמה הגבוהה ביותר, ואילו שתי ההקבצות הנמוכות לומדות רק חלקים ממנה, או גירסאות שלה הכוללות דרישות נמוכות יותר. שנים מועטות אחרי הנהגת ההקבצות, בשנת 1968, כבר יושמה השיטה החדשה במרבית בתי־הספר בשכונות ובעיירות־הפיתוח (סמילנסקי, 1973 :132 ; ירון, 1970).

רעיון ההקבצה הפך לאבן־היסוד של המדיניות החינוכית החדשה, באפשרו הנהגת מסלולים נפרדים, המובילים ליעדים שונים, עבור בני קבוצות שונות. ההקבצות הונהגו בתחילה בכיתות הגבוהות של בית־הספר היסודי, שהיה, עד לרפורמה של 1969, בן 8 כיתות. תלמידי ההקבצה הגבוהה היו המועמדים העיקריים להמשך לימודים בבית־ספר תיכון עיוני. תלמידי ההקבצות הנמוכות, לעומת זאת, היו מועמדים להפסקת לימודים, או לחינוך תיכוני בעל רמה נמוכה. מאוחר יותר, לאחר שהוקמו, במסגרת הרפורמה, חטיבות־הביניים, הונהגה ההקבצה גם בהן. אזי התבססו המסלולים הנפרדים עוד יותר, וגם הוארכו בשנתיים, שכן עתה הותחל בהקבצות בכיתות ה׳ והן נמשכו עד לכיתה ט׳, השנה האחרונה של חטיבת־הביניים. מי שהושם בהקבצה א׳ בכיתה ה׳ וו׳ היה מועמד להמשך לימודים בהקבצה א׳ גם בחטיבה, בכיתות ז׳, ח׳ וט׳, ובסיום ט׳ היה מועמד להמשך לימודים בחטיבה עליונה עיונית. מי שלמד בהקבצות הנמוכות החל מכיתה ה׳ היה מועמד להקבצות הנמוכות בחטיבה, ובסוף החטיבה היה מועמד "טבעי" למעבר לתיכון מקצועי, או להפסקת לימודים. ההקבצה, וליתר דיוק, המסלול הנפרד, היה מימושה המלא של קריאת סמילנסקי "להתאים את תכנית־הלימודים לכשרים". בבתי־ספר בעלי אוכלוסיה מזרחית הומוגנית הצליחה שיטת ההקבצות להגדיל, אבל רק במעט, את אותו שיעור של 10% שיכלו לשאוף להישגים דומים לאלה של מרבית האשכנזים. בבתי־ספר הטרוגניים נוצר עד מהרה מצב בו הקבצה א׳ היא מסלול אשכנזי ברובו, בעוד שהקבצות ב׳ וג׳ הן מסלול מזרחי ברובו (ר׳, לדוגמא, סטרונין, 1986).

גישת המסלולים הנפרדים הפכה למדיניות רשמית ורבת־תנופה בתקופת כהונתו השנייה של זלמן ארן כשר חינוך, ב־1963. למדיניות החדשה לא ניתן, כמובן, השם "מדיניות המסלולים הנפרדים". במקום זאת נקראה "מדיניות הטיפוח" — מונח בעל צליל חיובי, המרמז על נכונות לסייע ולהיטיב. ההקבצה הנמוכה, לפי מושג חדש זה, איננה מחוז עונשין, קומת מרתף אליה משליכים את מי שאינו עומד בדרישות, אלא מסגרת קטנה, חביבה ונעימה, בה מורה מסייעת, מבינה וסלחנית עוזרת לילדים "הטעונים

טיפוח" להגיע לרמה הנורמאלית. אלא שעם הזמן התברר כי המעבר להקבצה הנמוכה הוא במרבית המקרים בבחינת דרך שאין ממנה חזרה, וכי אלה שהוגדרו כ"טעוני טיפוח" אכן נדונים להתקדם במסלול נפרד (דורון ומילין, 1979).

בשנת 1963 הוקם במשרד החינוך "המרכז למוסדות־חינוך טעוני טיפוח", שמוקד פעילותו היה בית־הספר היסודי. שלוש שנים מאוחר יותר הוקם גם מנגנון האחראי לטיפוח בבית־הספר העל־יסודי. המרכז יזם ותיכנן התאמה של דרכי־ההוראה בכיתה הרגילה של בית־הספר היסודי, על־ידי פיתוח של תכנית־לימודים מיוחדת, שיטות־הוראה מיוחדות וספרי־לימוד מיוחדים (סמילנסקי, 1973: 131). לדבריו של אהרן ידלין, מי ששימש בשנות הששים כסגן־שר החינוך, "מיד עם התגבש המושג 'טעון הטיפוח' נוצרו לא רק דפוסי לימוד מוגבר, כי אם גם דפוסים מיוחדים ומותאמים של לימוד, הדרכה ופיקוח" (ידלין, 1969: 38). השלב הראשון היה הכשרה מיוחדת למורים העתידים ללמד בבתי־ספר ל"טעוני טיפוח". "הוקמה מסגרת מיוחדת לטיפול במורה", סיפר ידלין; על המפקחים הרגילים נוספו עתה מנחים מיוחדים: "ההנחיה נוצרה על יסוד ההנחה, שהמורה בבית ספר טעון טיפוח זקוק לאמצעים מתודיים ודידקטיים מיוחדים" (שם: שם).

המורה המיוחד נזקק לתכנית מיוחדת עבור תלמידיו המיוחדים. בתחילה, סיפר ידלין, "דובר על תכניות סוגריים, על לימוד רגיל ולימוד מוגבר. ולא עבר זמן רב ותשומת הלב הופנתה למערכת עדיפויות בתכנית הלימודים וזאת בשלושה שטחים: במקצועות עצמם, בחומר שבתחומי המקצוע ובחלוקת הזמן במערכת השיעורים" (שם: שם). במלים אחרות — תכנית הלימודים ל"טעוני טיפוח" הושתתה עד מהרה על ההנחה שתלמידים ותלמידות מזרחים אינם צריכים ללמוד את הכל. די שילמדו בכל תחום ותחום רק חלק מן הדברים, לפי סדר עדיפויות שיקבע על־ידי המומחים. כך יצרה המדיניות החדשה מדרגה מלאכותית — ונמוכה יותר — במסגרת תכנית הלימודים הרשמית.

לבסוף הגיעו גם לספרי הלימוד: "שהרי אם יש גורם העשוי לערער את ביטחונו האישי של הילד, הרי זו אותה התמודדות חסרת סיכוי של התלמיד עם ספר, שאת לשונו איננו מבין ולמושגיו איננו חודר. בהמשך הזמן התחילו לעבוד על חיבור ספרי לימוד מיוחדים בהיסטוריה, גיאוגרפיה ותורה שבע"פ" (שם: שם).

כך נסתם הגולל על סיכוייהם של תלמידי ההקבצות הנמוכות להגיע להקבצה הגבוהה, שכן, מי שלומד פחות יודע פחות, ואזי מעטים סיכוייו להשתלב בהצלחה בין תלמידים שלמדו את התכנית הרגילה. למעשה,

במרבית השכונות ועיירות־הפיתוח, שבתי־הספר שלהם מוגדרים ברובם כ״בתי־ספר לטעוני טיפוח״, גם תלמידי ההקבצה הגבוהה לומדים על־פי תכנית חלקית, ולכן הם סובלים מהלם־ההסתגלות בבואם ללמוד, במסגרת הרפורמה, בחטיבות־ביניים אינטגרטיביות בהן הם יושבים ליד תלמידים ותלמידות שלמדו בבתי־ספר רגילים.

תכניות־לימוד וספרי־לימוד מיוחדים הונהגו בכל המערכת, כולל בבתי־הספר הממלכתיים־דתיים. ״אוכלוסיית התלמידים של החמ״ד״, כותב חוקר של החינוך הממלכתי־דתי, ״מונה אחוז גבוה של תלמידים טעוני טיפוח, שדרך הלימוד המדגישה תכנים שכליים ומופשטים אינה מתאימה להם. הוברר, כי לתלמידים אלו ראוי יותר להקנות תכני לימוד המדברים אל הרגש ואל הדמיון. כדי להתמודד עם בעיה זו הנהיג החמ״ד שינויים בתפיסה הדידקטית ובתכנית הלימודים להקניית לימודי קודש. נפתחו מסלולים של כיתות תורניות, שמלמדים בהם לימודי קודש בגישה המסורתית, בדרך העיון המנתח, ומסלולי כיתות תורניות, שמשולבים בהם יותר חומר אגדי וציורי״ (שוורצולד, 1980: 26-28).

לסיכום — המדיניות החדשה, שיישומה התחיל בשעה שתלמידים אשכנזים ומזרחים למדו, בפועל, בנפרד זה מזה, השאירה את ההפרדה על כנה, ורק הוסיפה לה גושפנקא מדעית־מדינית. ההפרדה, שהיתה כבר מצויה, הפכה עתה להיות רצוייה ואף מוצדקת.

לפי נתונים משנת 1977 הגיע שיעור התלמידים שהוגדרו כ״טעוני טיפוח״ ל־41% מתלמידי בתי־הספר היסודיים, ול־37% מתלמידי חטיבות־הביניים (למ״ס, 1980: י״ח). אם נזכור כי על־פי הגדרתם, תלמידים ותלמידות ״טעוני טיפוח״ הם רובם ככולם מזרחים, יתברר כי מרבית בני הדור הצעיר המזרחי היו מתוייגים כחסרי סיכוי להצליח בלימודים. המספרים עצמם עוררו מעת לעת ויכוח בשולי החדשות, בעיקר כאשר שר־חינוך חדש ביקש להוכיח כי שיעור ״טעוני הטיפוח״ הולך ויורד, ואילו החוקרים באים ומוכיחים כי לא חל שינוי משמעותי במספרם (ר׳ לדוגמא *הארץ*, 24.12.85).

במקביל למיסודו של חינוך יסודי נפרד הוחל גם במיסודו של חינוך תיכון נפרד. ההנהגה הפוליטית נחרדה, כאמור, לנוכח השיעור הנמוך של תלמידים מזרחים שהגיעו לחינוך התיכון. הנסיונות להגדיל את השיעור על־ידי הנמכה מלאכותית של דרישות הקבלה — ״נורמה ב׳״, לא הועילו גם הם, כפי שראינו. הפתרון נמצא במה שסמילנסקי כינה בשם ״גיוון והתאמה של המסגרות החינוכיות״. עבור הנערים והנערות המזרחים, כך הוחלט, יוקמו בתי־ספר מקצועיים.

בית־ספר מקצועי נחשב עוד מראשית המהפיכה התעשייתית כמוסד חינוך הולם עבור צעירי מעמד הפועלים (בנאבות, 1983: 64). לא רק אצל הנוצרים באירופה, אלא גם אצל היהודים: עוד ב־1812 הקימו יהודים בפרוסיה אגודה לטיפוח החינוך המקצועי של יהודים עניים (ויינריב, 1948: 47). ארגונים דומים הוקמו בצרפת בשלושת העשורים הבאים. מאוחר יותר נקטה ה״אליאנס״ בגישה דומה, בהקימה בתי־ספר חקלאיים דוגמת ״מקוה ישראל״. ב־1880 הוקם ברוסיה ארגון ״אורט״, ״החברה למלאכה ולעבודה חקלאית בקרב היהודים ברוסיה״ (מוניץ, 1981: 9), במטרה להעלות את הרמה המקצועית של בעלי־מלאכה יהודים (ויינריב, 1948: 60). בין המקצועות העיקריים שנלמדו ב״אורט״ ברוסיה נמנו רתכות, לבנים (שם: 61) ותפירה, לבנות (שם: 62) — מקצועות הנלמדים עד היום בבתי־ספר מקצועיים בשכונות ובעיירות־הפיתוח.

מדיניות החינוך המקצועי תאמה, במידה רבה, את הנחות־היסוד של תכנית הפיתוח הכלכלי החדשה. אנשי משרד החינוך יכלו להצדיק את פתיחתם של בתי־הספר המקצועיים בכך שהתעשיות החדשות זקוקות לפועלים מיומנים (כהנא וסטאר, 1964) — וזאת למרות שחלק גדול מן המפעלים שהוקמו נזקקו, כפי שראינו, לפועלים ופועלות בעלי השכלה מינימאלית; למרות שרבים מן המקצועות הנלמדים בבתי־הספר המקצועיים — כגון נגרות או ספרות — אינם תואמים את צרכיה של התעשייה, או שניתן ללומדם בתוך פרק־זמן קצר ביותר בקו־הייצור עצמו; ולמרות שטיב הקשר בין המקצועות הנלמדים לבין צרכי המשק הוא, במקרה הטוב, נושא השנוי במחלוקת (כהנא וסטאר, 1984: פרקים ח׳ וט׳).

כאשר החליט משרד החינוך להרחיב את מסגרות החינוך המקצועי, שעד לשנות השישים המוקדמות היה מספרן קטן יחסית (קליינברגר, 1969: 199-201), היו כבר בקיים, על כן, הכלים הארגוניים לביצוע המשימה. ״אורט״, למשל, שהתמחתה, כפי שראינו, במתן חינוך מקצועי ליהודים עניים במזרח אירופה, ומאוחר יותר לפליטים יהודים ברחבי אירופה ובארצות־הברית, החל לפעול בארץ מיד לאחר הקמת המדינה. בדצמבר 1948, עת זרמו לארץ ניצולי השואה ועולים מארצות המזרח, התקיימה בתל־אביב הישיבה הראשונה של ״אורט״ הישראלית, בראשותו של ד״ר סינגלובסקי, יו״ר ״אורט״ העולמית (*הארץ*, 1.12.48).

בשנת 1965 חתם משרד החינוך הסכם עם רשתות־הבעלות של בתי־ספר המקצועיים — ״אורט״, ״עמל״ ואחרות — להכפלת מספר התלמידים. הממשלה התחייבה לממן מחצית מעלות ההתרחבות. ההסכם הביא בתוך חמש שנים להכפלת מספר תלמידי בתי־הספר המקצועיים — מ־25,000

ב־1965 ל־50,000 בשנת 1970. ב־1970 היוו תלמידי בתי־ספר אלה כ־40% מכלל תלמידי בתי־הספר התיכוניים היהודיים (שנתון הממשלה תשל״א:162). התכנית עודדה את הקמתם של בתי־הספר החדשים באזורים בהם מתגוררים מזרחים, ובעיקר בערי־הפיתוח. התהליך התרחש הן בבתי־הספר של הזרם הממלכתי והן באלה של הממלכתי־דתי. המרכז לחינוך דתי במשרד החינוך חזה ב־1965 כי לנוכח הגידול במספר התלמידים — תוצאה של ״עיסקת 1953״ — יהיה צורך בגידול המערכת התיכונית, ובעיקר של זו המקצועית. עורכי התחזית ציינו כי קיים מחסור בבתי־ספר מקצועיים דתיים, וכי ״מן הראוי שהם יהוו 40% מן המערכת״ התיכונית הדתית. לצורך כך קראה התכנית ״לשלש את מוסדות החינוך המקצועי הדתי״ (המרכז לחינוך דתי, תשכ״ה).

עד מהרה היתה ישראל לארץ בעלת אחד השיעורים הגבוהים בעולם של תלמידי תיכון הלומדים בבתי־ספר מקצועיים — וזאת בשעה שבעולם בכללותו החלה ירידה בשיעור התלמידים בחינוך המקצועי. לאחר כמה עשורים של צמיחה, שתחילתה באירופה והמשכה, בשנות החמישים והששים, בארצות העולם השלישי שהשתחררו, ירד בשנות השבעים שיעור הלומדים בבתי־ספר מקצועיים, מכרבע לכשמינית מכלל תלמידי התיכון. רק בארצות הגוש המזרחי לשעבר, בישראל ובארצות ספורות אחרות נותרו השיעורים גבוהים: כ־50 אחוז (בנאבות, 1983: 68). הירידה נבעה, ככל הנראה, משינוי אידיאולוגי בכיוון של חינוך המבטיח מידה גדולה יותר של שוויון לצעירים בני כל המעמדות, תוך הפיכתם לאזרחים בעלי כישורים רבים ומגוונים — במקום שיהיו אנשי מקצוע המוכשרים לבצע עבודה מקצועית מוגדרת בלבד (שם:73-74).

מעניין להשוות בהקשר זה את ההתפתחות בישראל עם זו שחלה במצרים — אחת הארצות הנוספות שיצאו מן הכלל העולמי של ירידה בחינוך המקצועי. במצרים החליטו השלטונות לנקוט מדיניות זהה לזו הישראלית, ובאותה תקופה. ישראלי שכתב על כך ציין את פיתוח החינוך המקצועי במצרים ואת ״צמצום החינוך התיכון העיוני למיעוט בקרב התלמידים״, כ״הישג החשוב ביותר... בתחום החינוך העל־יסודי ואולי בתחום החינוך בכלל בעשור האחרון״ (וינטר, 1981: 10). כמו בישראל, גם במצרים לא בא החינוך המקצועי לקדם, כפי שכמה מחסידיו טוענים, את איכות כוח העבודה, אלא כדי להוות מסגרת ״הולמת״ למי שאינו מיועד למעמד הבינוני או הגבוה, וכדי למנוע טיפוח ״ציפיות שלא תמומשנה לעבודות צווארון לבן״ (שם:שם). לחינוך המקצועי מופנים במצרים, כמו בישראל, התלמידים החלשים. אלא שבמצרים, שלא כמו בישראל, קימת ככל הנראה

התנגדות רבה לחינוך המקצועי, "הנתפס על־ידי ההורים והתלמידים כמכוון לעבודה פיסית, שהיא לדעתם נחותה" (שם:12). כאשר ניסה משרד החינוך המצרי להקים בתי־ספר מקיפים, הוא נכשל, "מכיון שההורים חששו שזהו מסווה לחינוך מקצועי" (שם:שם). רבים מן המופנים לחינוך המקצועי מעדיפים ללמוד לבחינות הבגרות במסגרות פרטיות — תופעה מקבילה לזו הקיימת בבתי־הספר האקסטרניים בארץ.

בישראל, המסלול המקצועי הפך להיות מסלול מזרחי מובהק. בין השנים 1966 ו־1970 היה שיעור הגידול במספר התלמידים המזרחים בבתי־הספר המקצועיים גדול פי 4 משיעור גידולם בבתי־ספר עיוניים (כהנא וסטאר, 1984:27). המגמה הלכה ונתחזקה בעשור הבא. ב־1977 היה שיעור המזרחים הלומדים בבתי־ספר מקצועיים וחקלאיים גבוה פי 2 מזה של המזרחים הלומדים בבתי־ספר עיוניים; אצל התלמידים האשכנזים היה המצב הפוך. ולא רק זאת: הגידול שחל במספר תלמידי התיכון המזרחים בין השנים 1970 ו־1977 מוסבר כולו על־ידי גידול בשיעור הלומדים בבתי־ספר מקצועיים וחקלאיים — בעוד ששיעור הלומדים מביניהם בחינוך העיוני העל־יסודי לא השתנה כלל בשנים אלו (למ"ס, 1980:כ'). הדבר נכון הן לגבי החינוך הממלכתי והן לגבי החינוך הממלכתי־דתי: ב־1976 היה שיעורם של המזרחים בבתי־הספר המקצועיים הדתיים 88%, ובבתי־הספר החקלאיים הדתיים — 93.5% (למ"ס, 1980:לוח 33).

קשה להניח כי אלה אשר קבעו את המדיניות לא היו מודעים להשלכותיה האפשריות. המסלול המקצועי היה באותן שנים דרך ללא מוצא, מבחינת האפשרויות להמשך לימודים: ב־1968/9, למשל, הגיע סך כל מקבלי תעודת־הבגרות (הפנימית) בישראל ל־7,732 — אבל רק 176 (2.2%) מתוכם היו בוגרי בתי־ספר מקצועיים (כהנא וסטאר, 1974:282). גם כיום שיעור ההצלחה בבחינות־הבגרות של בוגרי בתי־הספר המקצועיים נמוך במידה ניכרת מזה של בוגרי בתי־הספר העיוניים (ר' פרק מבוא), ויש בו ייצוג גבוה של בוגרי מספר בתי־ספר מקצועיים יוקרתיים במיוחד, כדוגמת בית־הספר להנדסאים שליד אוניברסיטת תל־אביב או של בית־ספר בסמ"ת בחיפה, שהם יוצאי־דופן בנוף החינוך המקצועי.

החינוך התיכון המקצועי, יש לומר, עורך הפרדה קיצונית יותר בין בנים ובנות מאשר החינוך התיכון העיוני. מקצועות כגון תפירה, אופנה, טיפול וכיו"ב מיועדים באופן בלעדי, למעשה, לבנות, בעוד שמקצועות כגון מכונאות, חשמל ומתכת מיועדים באופן בלעדי לבנים; בחינוך העיוני, לעומת זאת, יש מידה גבוהה יותר של חפיפה בין המינים בהתמחויות השונות. אך מעבר לעובדה ששני מסלולי הלימוד, כאחד, מפנים בנות

לתחומי־לימוד "נשיים", בולט ההבדל במעמדם של המקצועות הנשיים השונים: תלמידות החינוך המקצועי הטיפוסי מתחנכות לעיסוקים של צווארון כחול, בעוד שתלמידות החינוך התיכון העיוני הטיפוסי מתחנכות לעיסוקים של צווארון לבן. לפי נתונים של שנת 1976, שני־שליש מתלמידות התיכון האשכנזיות למדו בבתי־ספר עיוניים, לעומת 40% בלבד מקרב בנות־גילן המזרחיות (למ"ס, 1980: לוח 23). האבחנה העדתית בולטת גם בתוך החינוך המקצועי עצמו: במקצועות בעלי היוקרה הנמוכה ביותר, כגון תפירה ואופנה, הרוב המכריע של התלמידות הן מזרחיות (שם: לוח 41).

לסיכום — מדיניות המסלולים הנפרדים, הקרויה "מדיניות הטיפוח", הצליחה תוך שנים לא רבות להכניס שיעור ניכר מקרב בני הנוער המזרחים למסגרת של לימוד תיכוני, אלא שמסגרת זו הפכה למסגרת מזרחית ייחודית, במידה רבה, והיה בכך כדי להעניק חותם של מדיניות רשמית להפרדה הגיאוגרפית והחברתית שהשתררה בתקופת העלייה ההמונית.

לפני סיום מן הראוי לציין מסגרת חינוכית נוספת שהפכה בארץ למזרחית טיפוסית: הפנימייה. רבים מן המוסדות בהן דנו בפרק זה — בתי־ספר מקצועיים, לדוגמא — מצויים הרחק ממקום המגורים של תלמידיהם, ומי שרוצה ללמוד בהם נדרש לעזוב את משפחתו. רשת הפנימיות הגדולה ביותר היא זו של "עליית־הנוער", שהוקמה כדי לקלוט ילדי פליטים מאירופה לאחר עליית הנאצים לשלטון בגרמניה. בשנות החמישים עברו פנימיות "עליית־הנוער" הסבה, והחלו לקלוט ילדי "משפחות במצוקה", שרובן המכריע היו מזרחיות. על הפנימיות של "עליית הנוער" נוספו עתה אחרות — של ארגוני נשים, של ארגונים דתיים וכיו"ב. ועדה שמינתה ראש הממשלה גולדה מאיר לבדיקת מצבם של ילדים ובני־נוער במצוקה, בעקבות הפגנות הפנתרים השחורים, ציינה בדו"ח שלה משנת 1971 כי "החינוך הפנימייתי הוא צורת חינוך הנפוצה בארץ יותר מאשר בשאר ארצות העולם... כ־18% מבני הנוער היהודים בגיל 13-17 מתחנכים במסגרת החינוך הפנימייתי..." (ועדת ראש הממשלה לילדים ובני נוער במצוקה, 1971: 1). ב־1977 מצא רינות כ־270 פנימיות חינוכיות ובהן יותר מ־40 אלף חניכים (רינות, 1985: 727). רובם המכריע — 32,000 — למדו בפנימיות תיכוניות (מחציתם בפנימיות של "עליית־הנוער"). רינות ציין כי מספר זה מהווה כששית מכלל גילאי 14-17, וכי "זהו שיעור העולה בהרבה על המקובל בארצות אחרות" (שם: שם).

החינוך הפנימייתי נפוץ מאוד בקרב תלמידי הישיבות, שחלק ניכר בקרבם הם אשכנזים; ואולם מלבד אלה, נראה כי חינוך זה הוא נחלתם

הכמעט־בלעדית של מזרחים: רינות, למשל, ציין כי "אוכלוסיית חניכי הפנימיות הטרוגנית מאוד, אולם שיעור בני העולים מארצות אסיה־אפריקה מגיע ל־65%; בעליית־הנוער עולה חלקם ל־85% ורובם באים מאוכלוסיית מצוקה" (שם:שם; ר׳ גם שגיא וקשתי, 1987). כיון שמזרחים היוו מעט למעלה ממחצית קבוצת הגיל, יוצא, בחישוב גס, כי כחמישית מכלל בני הנוער המזרחים למדו בפנימיות, מחוץ לבית, ולעתים הרחק ממנו — בייחוד כאשר מדובר בעיירות־פיתוח הרחוקות מן המרכז. למיטב ידיעתי, איש לא חקר את ההשלכות החברתיות הכוללות של החינוך הפנימייתי, ואולם סביר להניח כי הוא ממלא תפקיד חשוב בהחלשת המערכת הקהילתית בשכונות ובעיירות־הפיתוח, המצטיירת כמי שאינה מסוגלת להעניק חינוך לצעיריה, כמו גם בהגברת תחושת התלות בגורמים חיצוניים ואולי אף בהחלשת המבנה המשפחתי (להשפעות על התלמידים עצמם, ר׳ קשתי, 1980, ושגיא וקשתי, 1987).

פרק חמישי

אידיאולוגיית הטיפוח

מדיניות ה"טיפוח" החדשה לוותה בגיבושה של אידיאולוגיה חינוכית אשר, לא זו בלבד שהיא סיפקה צידוק למדיניות, אלא שהיא גם תרמה לביסוסה ולהשרשתה. אידיאולוגיית ה"טיפוח", שניסוחיה לא עוררו ביקורת רבה במיוחד, היתה בבחינת הפניית־גב מפורשת לרעיון קבוץ גלויות, וכמובן, לרעיונות הסוציאליסטיים, שהדיהם עדיין נשמעו במסדרונות מפלגת השלטון דאז.

את מיעוט ההתנגדות לאידיאולוגיית ה"טיפוח" ניתן להסביר, אולי, בכך שהיא לא נוסחה במונחים כלכליים־חברתיים, אלא במונחים תרבותיים־פסיכולוגיים. במישור הכלכלי־חברתי יכלו מנסחיה וחסידיה של האידיאולוגיה החדשה אף להציג את עצמם כמי שנאבקים באי־השוויון המעמדי ההולך ומתגבש, שכן רעיונותיהם חייבו הקצאת משאבים ניכרים לצורך מה שהוצג כמאמץ מוגבר למימוש חזון השוויון. אלא שכדי שאפשר יהיה לממש את השוויון יש להתגבר תחילה על מכשלה אשר אין לה, כך אמרו, ולא כלום עם עניין החלוקה המעמדית: היכולת האינטלקטואלית הנמוכה, כביכול, של חלק גדול מן הילדות והילדים המזרחים, שהיא תוצר, כך נאמר, של נחשלותם התרבותית של העולים מארצות ערב. בעולם אשר נטה להאמין כי המדע הוא עיסוק חסר־פניות שאין לו ולא כלום עם ההווייה החברתית והפוליטית, היה קל לרבים לקבל הסבר אשר הסיט את תשומת־הלב הציבורית מן המדיניות הכלכלית הלא־שוויונית, מהפרשי השכר הגוברים ומן ההבדלים הגדלים בתנאי המחיה, ומיקד אותה במקום זאת באיבחון מדעי, כביכול, של קושי אישי בו נתקלים חלק מן הישראלים. בעידן בו יש מדענים המציעים טיפול לכל מיחוש ולכל תסביך, קל היה להאמין כי "מומחים לטיפוח" יצליחו לצמצם פערים חברתיים עמוקים. לנוכח טיעון שכזה נסתתמה הבינה הסוציאליסטית של אנשי תנועת העבודה ושל התנועות שמשמאל לה. ודי היה בו גם כדי לסמא את עיניהם של

עסקנים ואקדמאים מזרחים, שיכלו מעתה לייחס את העובדה שהם "יצאו מזה" לכישוריהם האישיים, ובמקום לשאול את עצמם מדוע כה קטן מספרם, מיהרו להצטרף אל מחנה "המטפלים".

באידיאולוגיה החדשה היו שני זרמים פנימיים: זרם "החינוך המפצה", שדוברו הראשי היה משה סמילנסקי, וזרם "שיקום החשיבה", המזוהה עם תורתו של קרל פרנקנשטיין. בין שני הזרמים שררו חילוקי־דעות, והדבר בא גם לידי ביטוי בהתקפות הדדיות. ואולם מעבר לחילוקי־הדעות, עליהם נעמוד בהמשך, חשוב לציין כי ברמה של האידיאולוגיה השימושית, היומיומית, זו המשמשת לא רק את המרצים ואת החוקרים באוניברסיטה אלא גם את המורה היושבת לפטפט על תלמידיה בהפסקה בחדר־המורים של בית־הספר השכונתי, או את אנשי התקשורת, נודע להבדלים פנימיים אלה משקל מועט. כאן נתפסו הדברים של שני הזרמים, כאחד, כחלק מגישה אחת — אידיאולוגיה של "טיפוח".

החינוך המפצה

הזרם הראשון התגבש מתוך מודעות לשינויים שהתרחשו באותה תקופה בעולם, ובעיקר בארצות־הברית, בכל הנוגע לחינוכם של מיעוטים. באותן שנים בהן נקלטה בארץ העליה הגדולה, התנסתה ארצות־הברית במאבק ציבורי סביב החינוך של השחורים. ב־1954 החליט בית־המשפט העליון שם כי שחורים ולבנים ילמדו יחדיו. ההחלטה, שנודע לה משקל של שינוי חוקתי, מומשה באיטיות רבה. כבר מן ההתחלה התברר כי קיימים הבדלים בולטים בהישגים הלימודיים של שחורים ולבנים. הממשל, בעצה אחת עם אנשי המימסד החינוכי האקדמי, אימץ בהדרגה מדיניות של "חינוך מפצה" (compensatory education). בבסיס המדיניות עמדה ההנחה שניתן יהיה להגיע לשוויון בהישגים לימודיים אם בית־הספר יפצה את התלמידים השחורים על חסכים מעמדיים — הכנסה, איכות דיור, השכלת הורים, תנאי למידה, וכיו"ב — באמצעות משאבים מן הסוג שבית־ספר יכול להעניק: יותר שעות לימוד, שעות העשרה, ספרי לימוד, מגוון מקצועות, תכניות־לימוד מיוחדות, הקטנת מספר התלמידים למורה, פעילות חוץ־לימודית בבית־הספר, וכיו"ב.

הדברים התרחשו בתקופה בה גברה המודעות הציבורית בארצות־הברית למצוקתם של השחורים ולבעיות חברתיות אחרות. בחירתו של ג'ון קנדי לנשיאות, ב־1960, יצרה אווירה אוהדת לתביעות השחורים לשוויון זכויות. היתה זו שעתם של הליבראלים, שהאמינו כי באמצעות

שיפורים קלים פה ושם ניתן יהיה לתקן עוולות חברתיות, וכי תכניות־סיוע ממשלתיות יוכלו לפצות על פערים מעמדיים עמוקים. כך התגבשה מדיניות הרווחה, שבתקופת כהונתו של לינדון ג׳ונסון, יורשו של קנדי, זכתה לכינוי ״מדיניות החברה הגדולה״. ארצות־הברית היתה אז בשיא עוצמתה הכלכלית העולמית, ועל רקע זה בלטה עוד יותר מצוקתם של השחורים. השפע הכלכלי איפשר לאמץ את המדיניות החינוכית החדשה, שכל אשר דרשה הוא הרחבת המימון המדינתי — ולא אימוץ פילוסופיה חינוכית חדשה, ובוודאי שלא מדיניות מעמדית שונה. המימון הנרחב, מצידו, יצר תחושה ש״עושים משהו״, וסייע בכך לבלום את גלי המחאות, שהלכו וגברו במהלך שנות השישים.

דוברה הבולט ביותר של גישת ״החינוך המפצה״ בארץ היה משה סמילנסקי, חוקר במוסד סאלד ומאוחר יותר באוניברסיטת תל־אביב. סמילנסקי היה אחד הראשונים שהתריעו על המשמעות החברתית של המתרחש בבתי־הספר של העולים מארצות המזרח. עוד בשנת 1956 הגיש תזכיר לשר החינוך, ובו נתונים מקיפים על כשלון בתי־הספר ביישובי העולים (סמילנסקי, 1957). קודם לכן עמד בראש צוות של מכון סאלד שסקר את השרותים לנוער במעברות, כולל שירותי החינוך, ומצא כי רמתם לקוייה ביותר (סמילנסקי, 1955). סמילנסקי לא הסתפק בהצגת נתונים אלא גם הוסיף הצעות לפעולה, ברוח הגישה שמספר שנים מאוחר יותר קיבלה בארצות־הברית את השם ״חינוך מפצה״ (סמילנסקי, 1973: 126):

״...אינדיבידואליזציה של הסיוע החומרי, התאמת דרכי ההוראה לקצב הלמידה של הילדים; התאמת הגן לתפקיד הטיפוח האינטלקטואלי ולהכנה לקראת ציפיות ביה״ס; מתן סיוע מיוחד לשליש העליון של תלמידי ביה״ס טעון הטיפוח; הארכת השהות של בני נוער במסגרות החינוך העל־יסודי; הרחבת הקליטה בחינוך המקצועי; הבטחת הטיפול ביחיד בתוך ביה״ס״ (שם:שם).

מבין שני הזרמים של אידיאולוגית הטיפוח, זה של סמילנסקי וזה של פרנקנשטיין, הראשון הוא שהיה בעל ההשפעה המעשית הגדולה ביותר. סמילנסקי שימש כיועץ לשר החינוך והיה שותף פעיל בשלבים העיקריים של אימוץ מדיניות הטיפוח. מאוחר יותר היה שותפו הפעיל של השר זלמן ארן בגיבוש מדיניות הרפורמה בחינוך התיכון: הוא חיבר תזכיר לשר על מצב הרפורמה בעולם, ושימש כחבר בוועדת פראוור שהניחה את היסוד למדיניות הרפורמה בישראל (סמילנסקי, 1961; לוי, 1987: 131).

תרומתו של סמילנסקי לאידיאולוגיית ״הטיפוח״ לא היתה בעומק העיוני שלה אלא בהשפעתה הרבה במישור המעשי של פעולת מנגנון החינוך

המדינתי. סמילנסקי אף לא טען לעומק עיוני: "הנחנו", כתב מאוחר יותר, "שדרגת ההתפתחות של מדעי ההתנהגות מצד אחד, והלחצים לקידום מהיר של תהליכי השינוי מצד אחר, מונעים את התגבשותה של היכולת לבנות מסגרת עיונית מקיפה, שתשמש בסיס לפעולות טיפוח" (סמילנסקי, 1973: 126).

ברוח הליבראליזם החינוכי, נזהר סמילנסקי עד מאוד מהתייחסות מתנשאת כלפי תרבותם של המזרחים. "כשאנו מכנים כ'טעוני טיפוח' עולים מכורדיסטאן, מתימן או ממארוקו, אין אנו שופטים בכך לשלילה את ערכיה ואת דפוסי התנהגותה של חברה מסורתית זו; אף יש שיעדיפו את דפוסי־החיים של הסביבה המסורתית על דפוס החיים ה'מודרני', על ההתנכרות, המתירנות, התחרות ההרסנית וכיו"ב הכרוכות ב'מודרניות זו'" (סמילנסקי, 1973: 122). אך עמדה זו לא מנעה בעדו מלהתייחס אל הגורל המזומן למזרחים בארץ כאילו הוא בלתי נמנע: "שורש הבעיה", אמר, "הוא שבני אותה קבוצה הגיעו לישראל והם צריכים לרכוש להם מעמד לפי ערכיה אגב התמודדות עם בני הקבוצות המשמשות כדוגמה, וילדיהם צריכים לבקר בבי"ס, החי ופועל לפי ערכיה של החברה השלטת, הנתונה בשלב מתקדם של מודרניזאציה מערבית — מדעית, טכנולוגית וחברתית" (שם: שם). סמילנסקי, כמוהו כפרנקנשטיין, ובעצם, כרוב אנשי המימסד האקדמי, הפוליטי והאינטלקטואלי של התקופה, לא עירער על עצם זכותן של המדינה ושל החברה להפעיל מכבש תרבותי על העולים מארצות ערב. הוא אף לא עצר לשאול את עצמו ברצינות האם "הבדלי התרבויות" הם אכן כה עמוקים, עד כדי הצדקת הפעלתו של מכבש — או שמא מדובר בהבדלים מן הסוג שאפשר להתגבר עליהם בעזרת מידה גדולה יותר של פתיחות פוליטית, תרבותית וכלכלית מצד הקולטים.

סמילנסקי נקט עמדה פעלתנית ביותר. הוא היה אחד מראשוני התובעים כי "החברה" תראה עצמה מחויבת להתערב בנעשה במערכת החינוך, על־מנת למנוע את השתרשותו של אי־השוויון בהישגים. תוך שהוא מתעלם מכך שה"חברה" בה מדובר היא חברה הנתונה בעיצומו של תהליך מזורז של התבדלות מעמדית, כתב סמילנסקי בתזכיר שהגיש לשר החינוך: "היכולת להתגבר על אי־השוויון תלויה במידה רצונה של החברה לפעול במכוון למען איזון חברתי־כלכלי..." (סמילנסקי, 1973: 125). אם החברה הישראלית רואה עצמה כדמוקראטית, אמר, היא חייבת לנקוט פעולה כדי להבטיח שערכיה אכן ימומשו בפועל. דמוקראטיה פורמאלית בה יש לכל אחד הזדמנות שווה אינה מספיקה, טען; "...הזדמנות שווה פירושה תכופות — מניעה מסוגי נוער שונים של אותו חינוך אשר דרוש

להם במצבם הנוכחי ואשר משמש הכשרה ממשית לעתידם" (סמילנסקי, 1957: 227). ברוח זו הציע שהמדינה תעניק סיוע מיוחד לאלה מאזרחיה שאין ביכולתם לממש את זכויותיהם הדמוקראטיות. "המושג הדמוקראטי של 'מתן הזדמנות שווה' צריך לפרשו כמתן הזדמנות ליהנות מתוכנית המותאמת לכשרים, צרכים ומטרות של היחיד, תוך התאמה לתנאי סביבתו" (שם: 227). דברים אחרונים אלה שימשו, כפי שראינו בפרק הקודם, צידוק אידיאולוגי לגיבושם של מסלולים נפרדים במערכת־החינוך.

הצעותיו של סמילנסקי סימנו את הכיוון הראשי בו הלכה מדיניות הטיפוח הממשלתית מאז. ברוח הצעותיו הוקמו במערכת החינוך מנגנוני "הטיפוח" השונים. ברוח הצעותיו התגבש גם שיתוף־הפעולה ההדוק בין ראשי משרד החינוך לבין אנשי החינוך באוניברסיטאות. אידיאולוגיית־טיפוח זו היא שסיפקה חומר למחקריהם של אנשי מוסד סאלד, ומאוחר יותר לאלה של המכון לחקר הטיפוח בחינוך שליד בית־הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, של המכון לחקר האינטגרציה באוניברסיטת בר־אילן, ושל חוקרי הטיפוח והאינטגרציה באוניברסיטת תל־אביב. סמילנסקי, ועמו חוקרים מן המוסדות האקדמיים השונים, שימשו, ועדיין משמשים, קבוצת־לחץ הפועלת לשמירה על התקציבים המיועדים ל"טיפוח", והודות לכך חיזקו את מעמדם־הם בתוך המערכת החינוכית. משרד החינוך, מצידו, ידע להשתמש במימסד ה"טיפוח" האקדמי כדי להעניק לצעדיו הילה של לגיטימיות מדעית.

הפעילות של סמילנסקי ושל עמיתיו העלתה תרומה נכבדת להתהוותם של אידאולוגיית רווחה ושל מימסד "רווחה" בארץ. מדיניות ה"רווחה" סייעה להפיג את המתח המעמדי, כאשר כל גל של מחאה נענה עד מהרה — לפחות עד לשנים האחרונות — ב"סל טיפוח" או "סל שיקום" זה או אחר. כשם שהממשלה למדה שהדרך הנוחה ביותר להתמודד עם העוני היא מתן "השלמת־הכנסה" לעניים, וכשם שלמדה שהדרך הנוחה ביותר להתמודד עם בעיותיהם של שכונות פועלים היא הכרזה על "שיקום שכונות", כך גם למדה שהדרך הנוחה ביותר להתמודד עם בתי־ספר שאינם מובילים את תלמידיהם לעתיד מבטיח כלשהו היא להכריז על הענקת "סל טיפוח חינוכי".

פרנקנשטיין – הכוח הציביליזטורי מול המנטאליות הפרימיטיבית

את העומק העיוני שחסר בתפיסתו של סמילנסקי סיפק פרנקנשטיין. פרנקנשטיין תרם לאידיאולוגיית הטיפוח תיאוריה מעמיקה יותר, מסועפת יותר, יומרנית יותר — ומכאן שגם מזיקה הרבה יותר. את עיקר הפרק נקדיש, על כן, לרעיונות שלו.

פרנקנשטיין נולד בגרמניה, שם למד פילוסופיה, פסיכולוגיה ופדגוגיה והיה פעיל בנושאי חינוך בקהילה היהודית (סימון, 1966: 7-9). בצד פעילותו החל מתעניין בפסיכולוגיית המעמקים. תחילה התוודע לתורתו של פרויד, ולאחר מכן לזו של שניים מתלמידיו — אדלר ויונג; הוא הושפע במיוחד מזה האחרון (שם: שם). עם עליית היטלר לשלטון עזב את גרמניה, ולאחר שתי שנות שהות בצרפת הגיע ארצה. כאן שימש תשע שנים כקצין־מבחן ראשי לנוער בממשלת המנדט, וכן כיועץ פדגוגי של הוועד הלאומי. הוא גם הרצה בבית־הספר לעבודה סוציאלית בירושלים, וניהל את "מוסד סאלד", מכון מחקר וייעוץ חינוכי שהקימה "הדסה" בירושלים. במסגרת מוסד סאלד גם ייסד וערך את *מגמות*, שהפך לכתב־העת של הממסד האקדמי בחינוך ובמדעי־החברה (שם: 10). פרנקנשטיין רכש לעצמו במהלך השנים מעמד של סמכות אקדמית עליונה בנושא חינוכם של "טעוני הטיפוח"; ב־1963, כאשר ערך משרד החינוך כינוס מיוחד של מאות מנהלים ומפקחים לקראת הפעלתה של מדיניות "הטיפוח", כנס אשר שימש "מנוף להחדרת רעיון הטיפוח לשורות העומדים ליד הגה החינוך בארץ", נשא פרנקנשטיין את הנאום העיוני המרכזי, לצד השר, שנשא את הנאום המדיני המרכזי (עדיאל, 1970: 17).

עבודתו של פרנקנשטיין כקצין מבחן לנוער שימשה יסוד למחקרו הראשון הגדול, זה שבו ניסח לראשונה את עיקרי השקפתו: *עזובת הנוער* (ירושלים, 1947). עבודה זו היתה ביסודה מחקר אודות נערים עבריינים בני 9 עד 16, תושבי ארבע הערים הגדולות (ירושלים, תל־אביב, יפו, שכם) שהובאו לבתי־משפט לנוער בין השנים 1940 ו־1945 והועמדו תחת פיקוחו של פקיד המבחן. 85% מאותם נערים היו ערבים, ו־15% היו יהודים — כמעט כולם מזרחים (שם: 133).

ארץ ישראל של אותם ימים, יש לזכור, היתה חבל ארץ בו התחוללו שינויים גדולים: הבריטים, שסילקו את התורכים שני עשורים קודם לכן, היו השולטים, והם הנהיגו סדרי־חיים אירופיים; תחת חסותם הגיעו לארץ עשרות־אלפי יהודים אירופים, ומיעוט של לא־אירופים, במסגרת התנועה הציונית. בעת שערך פרנקנשטיין את מחקרו היה בארץ רוב ערבי ומיעוט יהודי, שכלל בתוכו מיעוט פנימי מזרחי.

בעיני פרנקנשטיין, הקו המבדיל הדימוגראפי העיקרי בארץ־ישראל היה זה שבין האירופים ובין אנשי המזרח. האירופים כללו את הבריטים ואת היהודים שעלו מאירופה; אנשי המזרח כללו את הערבים ואת היהודים המזרחים המקומיים ואת אלה שעלו מארצות ערב. ביסודה של האבחנה עמד, לדעתו, ניגוד תרבותי: האירופים, ובעיקר היהודים שבהם, נתפסו בעיניו

כנציגי הציביליזאציה, ואילו המזרחים — ערבים ויהודים כאחד — כנציגיה של תרבות פרימיטיבית. בתארו את הרקע לבעיית "עזובת הנוער" כתב, בין השאר, כי "עלית היהודים מאירופה במשך 20 השנים האחרונות גרמה... למתיחות היוצרת... כעין אי־שקט נפשי בסקטור המזרחי של כל האוכלוסיה (היהודים והערבים כאחד)..." (שם:135). מתיחות זו נבעה, לדבריו, מן הניגוד שבין "...הפיגור הפרימיטיבי וצורות החיים של ערביי הארץ מצד אחד לבין הסביבה הציביליזטורית. הציביליזציה הובאה לארץ בעיקר ע"י היהודים האירופיים ונשארה בשביל חלק ניכר של הערבים בחינת גוף זר. היא נראית להם, כביכול, כ'מציאות מושלמת ועומדת', כנתון סטאטי, ולא כתהליך הווצרות, כנתון דינמי בר־התפתחות. לכן גם לוקחים הם חלק בציביליזציה באופן בלתי פרודוקטיבי ובלתי אורגאני..." (שם:138-139). ניגודיות דומה, הוסיף, "אנו מוצאים גם אצל היהודים המזרחיים" (שם:135).

תיאוריו של פרנקנשטיין, קצין המבחן הצעיר שזה לא מכבר הגיע למזרח מגרמניה, שבוודאי נתפסה בעיניו כפיסגת הציביליזציה המערבית, מזכירים ברוחם דיווחים של פקידים קולוניאליים אירופיים. כך, למשל, תאר את חיי הערבים העניים ביפו: "צורת חיים עלובה זו אינה מוצדקת תמיד ע"י הנסיבות המשקיות האוביקטיביות; במקרים רבים [היא נובעת מ]אי־היכולת הפרימיטיבית להבין את ערכם של חיים מסודרים ואת הצרכים הנובעים מהם..." (שם:137). על התיאורים הגראפיים הוסיף תיאורים ברוח מדעי־החברה: "ביפו לבשה עזובת הנוער צורה חריפה ביותר, בעקר במשך השנים האחרונות. הדוחק הכלכלי, בו נמצאת האוכלוסיה, ושגבר עוד ע"י הפסקת העבודה בנמל בזמן המלחמה; חוסר תכניות לשיכון ה'עולים' החדשים (ממקומות אחרים בארץ ומארצות שונות); התפשטות שכונות העוני; התופעות השליליות האופייניות לכל עיר נמל לבנטינית (הברחה, פרוסטיטוציה, משחק בכסף ועשון חשיש); קרבת העיר הגדולה תל־אביב, הגורמת לאי שקט נפשי אצל רבים מן הצעירים, ואפשרויותיה לתענוגות שונים, שכוחם המגרה והמפתה גבוה יותר במדה שרמת החיים והמנטליות של הצעיר נמוכים יותר; חוסר עזרה סוציאלית וחנוכית מתאימה ומספקת; אדישות הצבור; התהליך, המתקדם יותר ויותר, של ירידת המשפחה והתפוררותה כיחידה אורגאנית; חוסר אוריינטציה וחוסר בטחון בשדה הערכים המוסריים והחברתיים, הנובע מתוך הגורמים הנ"ל — כל אלה אופיינים הם לאוירת יפו. העובדה כי הופך צעיר בשכונות העוני של עיר זו לעזוב מפליאה פחות מאשר העובדה, כי ישנם בני נוער שאינם הולכים בדרך זו" (שם:142).

באורח דומה תאר פרנקנשטיין את יהודי המזרח: "הנסיון מלמדנו, שבעוד שיהודי אירופה האשכנזים, למרות ההבדלים הניכרים בשפתם, נוהגם, השקפותיהם, צורת חייהם ועברם השונה, מסוגלים להתאחד לפחות בדור השני, להסכים לעקרונות משותפים מסוימים המכוונים את התנהגותם הסוציאלית, ולהסיק מסקנות מנסיונותיהם לשם קביעת מעשיהם בעתיד — הרי שיהודי המזרח ברובם נחשלים הם, אינם מוכשרים עוד להבין את התכנים והערכים של תרבות המערב אלא בדרך החיקוי והקליטה הפסיבית (ואחדים מצליחים בהבנה זו יפה מאד!) ואינם מסוגלים להצטרף עדיין באופן פרודוקטיבי לכיוון בו משתדל רוב האוכלוסיה היהודית לבנות את חייו. ליהודי המזרח חסר **נסיון הציביליזציה** — לקוי שאין לתקנו בדרך החיקוי וההתבוללות אלא רק בעזרת התערבות חנוכית־סוציאלית מתוך הכרה ותכניתיות" (שם:144). פרנקנשטיין הוסיף וציין את נחשלותם של בתי־הספר של יהודי המזרח ואת רגשי הנחיתות שלהם כלפי בני־דתם האירופים, וסיים באומרו כי רק בשטח אחד הם יכולים להרגיש שותפות איתם — בתחום הפוליטי, נגד הערבים (שם:145-146; הדגשה במקור).

בעיני פרנקנשטיין, הניגוד ציביליזציה-פרימיטיביות היה הנחת־יסוד, נתון־רקע בסיסי לבדיקת המציאות החברתית והאישית. יחסו כלפי ה"ציביליזאציה", דהיינו, התרבות הקפיטליסטית המערבית, לא היה, אמנם, בלתי־ביקורתי (ר' שם:178), ועם זאת ראה בה נקודת־שיא היסטורית, נורמה עליונה לפיה ניתן לשפוט את כל שאר התרבויות. כך, לדוגמא, בהתייחסו, בתחילת שנות החמישים, לצורך לחולל שינוי אצל העולים החדשים מארצות המזרח, קבע: "...הרינו מניחים...קנה מידה אבסולוטי...להערכת תרבויות...כשם שקנה המידה הסופי לערך האדם האינדיבידואלי הריהו מידת יכולתו להגיע לאינטגראציה של אישיותו מתוך נכונות מתמדת להשתנות ולהתרחב [יכולת המאפיינת את התרבות המערבית, לדעת פרנקנשטיין; ש.ס.], כך גם לגבי תרבויות שונות, או, יותר נכון, לגבי דפוסים תרבותיים שונים: ישנם דפוסים המאפשרים במידה גדולה פחות או יותר את ההשתנות וההתרחבות הזאת [כוונתו, שוב, לתרבות המערבית; ש.ס.] וישנם דפוסים העומדים בניגוד מוחלט אליה [כוונתו לתרבות ה'פרימיטיבית'; ש.ס.]" (פרנקנשטיין, 1952 :163).

באשר למושג "פרימיטיביות", בספרו הראשון השתמש בו פרנקנשטיין במובן הציבורי־עממי שלו, ללא הגדרה מדעית מיוחדת. בשנים מאוחרות יותר החל מדגיש כי יש להזהר בשימוש במונח: במפגש עם מפקחים ומדריכים של משרד החינוך ב־1963, אותו מפגש שזומן על־ידי שר החינוך כדי להחדיר את רעיון הטיפוח ל"שורות העומדים ליד הגה החינוך",

אמר פרנקנשטיין כי "מוטב להשתמש בו רק כשהוא נתון במרכאות כפולות"; הוא המשיך וציין, במעין נימה מתנצלת, כי "[המונח] מקובל היום מאוד לא רק על המחנכים כי אם גם על העובדים הסוציאליים ועל שאר המטפלים בילד...", כאילו היה בכך כדי להסביר את השימוש שהוא עצמו עשה בו (פרנקנשטיין, 1965: 8). אף על פי כן הרחיב פרנקנשטיין ופיתח את השימוש במושג במשך כל שנות עבודתו, תוך שהוא מעניק לו עומק מעל ומעבר למה שנדרש במסגרת הדיון הפסיכולוגי שלו. בספרו השני החשוב, *עוני, מופרעות, פרימיטיביות*, הקדיש לנושא פרק ארוך. ולא רק זאת: בשנות החמישים הראשונות, שעה שמאות אלפי עולים הגיעו ארצה מרחבי המזרח התיכון וצפון אפריקה, עסקו פרנקנשטיין וכמה מעמיתיו בדיון מלומד במשמעותה של "פרימיטיביות", מעל דפי כתב־העת של מוסד סאלד, *מגמות*. הדיון נערך מתוך הסכמה כללית למדי שהעולים המזרחים הם אכן פרימיטיביים; אלא שחלק מן המתדיינים סבר שיש בפרימיטיביות זו לא רק צדדים שליליים, כי אם גם חיוביים. ע.א. סימון, למשל, התריע מפני השתרשות תחושת עליונות אצל הקולטים האשכנזים: "אסור שב'מלחמת העליות' בשלבה הנוכחי 'ינצח' צד אחד את השני... הניגודים המתנגשים עכשיו אינם נראים שקולים זה כנגד זה, אלא הם מופיעים כניגוד שבין התרבות והציוויליזאציה, מזה, והבערות והפרימיטיביות, מזה" (סימון, 1951: 278). סימון ביקש להבחין בין הפירוש של פרימיטיביות כ"ראשוניות" ובין פירושה כ"נחשלות". הוא הודה "שנכון הדבר שבתוך הפרימיטיביות כרוכות זו בזו שכבת הגישה הראשונית... ושכבת הנחשלות הציוויליזאטורית אף התרבותית", אך הזהיר מפני גישה אשר תגרום להשלכת התינוק — הגישה הראשונית, הטובה, החיובית — יחד עם מי־האמבטיה — הנחשלות התרבותית. מעמדה זו קרא לבני היישוב הוותיק להתייחס אל "עליית ההמונים הפרימיטיביים", כלשונו, יחס של שוויון והדדיות (שם: 283).

פרנקנשטיין, במאמר תגובה, פתח בקביעה כי "למרות רצוננו להימנע מכל צורה של הפליה, לא נוכל להתעלם מן העובדה שמידת הפרימיטיביות, כפי שהיא מתבטאת באורח החיים ובדרכי החשיבה של העולים יוצאי האיזורים הנחשלים מבחינה תרבותית, קובעת את תהליכי ההתגשרות, ההתמודדות וההסתגלות החברתית של חלקי עמנו השונים" (פרנקנשטיין, 1951 א': 339). אחר־כך פנה להצגת עמדתו־הוא באשר למשמעות המושג "פרימיטיביות", ועשה זאת תוך דיון בנושאים הבאים, לפי הסדר: א. המנטאליות של בני השבטים הפרימיטיביים; ב. הפרימיטיביות של הילד; ג. הפרימיטיביות של הלקוי בשכלו; ד. הפרימיטיביות של חולה הרוח. רק

אז הגיע לביטויי פרימיטיביות במבנה הנפשי של האדם המודרני — וגם כאן, הדוגמאות שנתן, כגון הדבקות באמונות תפלות, היו דוגמאות התורמות לחיזוק הסטריאוטיפ השלילי של הפרימיטיבי, יותר משהן תורמות להבנתו של האדם המודרני.

פרנקנשטיין הבחין בין צורות שונות של פרימיטיביות. האדם הפרימיטיבי ההיסטורי — הקטיגוריה הראשונה וגם הבסיסית — הוא אדם המצוי, לדעתו, במדרגה שונה לחלוטין מזו של האדם המודרני המערבי. האדם הפרימיטיבי הוא אדם חסר "אני", אדם הנתון לשליטה מוחלטת של הקולקטיב. זהו אדם חסר יכולת הפנמה של נורמות; למעשה, הוא אף אינו זקוק לכך, שכן "כוחות טרנס־אינדיבידיואליים", כוחות המצויים מחוצה לו, הם המכוונים את מעשיו וקובעים את תוכן חייו (פרנקנשטיין, 1957: 162). בעוד שהאדם המודרני הוא שותף פעיל ביצירת המציאות שלו, האדם הפרימיטיבי "מסוגל" למציאותו על־ידי הכוחות הקולקטיביים, מבלי שיטול בו חלק פעיל ומודע. פרנקנשטיין אף הרחיק לכת וקבע כי האינטליגנציה, במובן המוכר לנו כיום, אינה דבר הדרוש לאדם הפרימיטיבי: מבחינת אותו אדם, "התכונות המאפיינות את האינטליגנציה... הריהן תכונות מפריעות ולא מסייעות. ונאמר, איפוא, בדרך פאראדוכסאלית כי האדם הפרימיטיבי אינו זקוק ל'אינטליגנציה' על מנת להתקיים במציאותו. מכל מקום נוכל לומר בודאות שהתכונות הדרושות לו לשם כך שונות כל כך מאלו הדרושות לאדם המודרני, עד שהמושג 'אינטליגנציה' שוב אינו מתאים כלל וכלל לציון התופעה בה מדובר" (פרנקנשטיין, 1951 א':346).

תיאור זה של האדם הפרימיטיבי ההיסטורי הוא מעניין כשלעצמו, שכן, מלבד זאת שהוא ספקולאטיבי, הוא גם מבוסס על ההנחה שעשרות־אלפי שנים עברו בלא שמהותו של ה"קולקטיב" תשתנה. למרות שבמקום אחד מצהיר פרנקנשטיין על תפיסה התפתחותית של ההיסטוריה, באומרו שההיסטוריה "מובילה" ממצב של כבילות האדם לכוחות על־אישיים למצב של אדם בעל הכרה ותודעה (פרנקנשטיין, 1951 א':354), הרי שתיאורו את האדם הפרימיטיבי ההיסטורי אינו מותיר, למעשה, כל פתח לאפשרות של התפתחות ושינוי. פרנקנשטיין, מכל מקום, לא מציין כיצד "מובילה" ההיסטוריה האנושית מפרימיטיביות למודרניות, וכיצד עולה אותה מהות אנושית פנימית הקרויה "אני" על במת ההיסטוריה.

בגירסה מאוחרת יותר של ניתוח הפרימיטיביות מודע כבר פרנקנשטיין לעבודותיהם של אנתרופולוגים כדוגמת לוי־שטראוס והרסקוביץ, שהכירו בקיומה של יכולת הפשטה גם אצל בני שבטים פרימיטיביים. על כן אפשר למצוא בניסוחיו שינוי־לכאורה: "כושר ההבחנה, סימן־ההיכר... של

ההפנמה בעידן המודרני, מאפיין לא פחות בני תרבויות קודמות על יצירותיהם המופלאות..." (פרנקנשטיין, 1983: 151). אלא שכאמור, זהו שינוי לכאורה בלבד. שכן מיד אחר־כך הוא פונה להתקפה על קביעתו של לוי־שטראוס לפיה העמים חסרי־הכתב שזה לא כבר באו במגע עם העולם התעשייתי אינם מפגרים או נחותים, וכי בתחומים מסויימים אף יש להם כוחות המצאה העולים על אלה של האדם המערבי. פרנקנשטיין ראה בקביעות אלה רומנטיזאציה של האדם הפרימיטיבי, וקבע: "עמדתנו מנוגדת לזו של לוי־שטראוס באופן קיצוני: אנו שואלים את שאלת המהות של המנטאליות ה'פרימיטיבית' מתוך ראייה מראש של גורלו בחברה המודרנית... אין אנו מתעלמים ממציאות ההבדלים הרבים בין החברות ה'פרימיטיביות' השונות... ובכל זאת קו אחד משותף לכל ה'פרימיטיביים': אמונתם שסדרי העולם תלויים בהם, בפעילויותיהם המוכתבות, בפולחנם ובדפוסי תרבותם, ולא בהבנתם או בכוונותיהם האישיות" (שם: 152-153).

התעקשותו של פרנקנשטיין על קיומה של "מהות" פרימיטיבית, חסרת דינאמיות, חסרת גבולות זמן, מותירה את אופן יצירתן של אותן "יצירות מופלאות" של העמים הקדומים בגדר תעלומה. אם נוצרו בידי אדם, סימן הוא שלאותם בני־אדם היתה יכולת הפשטה, יכולת התנתקות מן הקיים, מן הקונקרטי. אם לאו — אין זאת אלא שמדובר ביצירות שהועברו באורח פלא מן המישור האלוהי אל המישור האנושי, בידי "כוחות טרנס־אינדיבידואליים" עלומים. עצם המושג "כוחות טרנס־אינדיבידואליים" בעייתי גם הוא, שהרי גם כוחות אלה עצמם הם פרי יצירה אנושית המעידה על רמת הפשטה גבוהה, אלא אם כן מבקש פרנקנשטיין לרמוז על מקור "טרנס־אנושי". מכל מקום, ללא הבהרה נוספת, יתקשה הקורא להשתכנע שאותם כוחות "טרנס־אינדיבידואליים" מעידים על יכולת הפשטה נמוכה מזו של הכוחות ה"טרנס־אינדיבידואליים" המקובלים על האדם המודרני המערבי — "היד הנעלמה של השוק", "האומה" או "התרבות המערבית".

נראה כי פרנקנשטיין היה שבוי בהיסטוריוגראפיה האירופוצנטרית, זו הרואה באירופה את ערש צמיחתו של "האדם המודרני". ה"אני" בכלל, והאינטליגנציה בפרט, הם, כך משתמע מדבריו, פרי "המצאה", או "פריצה", שהתרחשה באירופה, ממש כמו שאר נכסי־צאן־ברזל של היסטוריוגראפיה זו — הקיטור, המכונה, החשמל, המחשב.

מלבד הדרגה הראשונה של הפרימיטיביות, זו הראשונית, קיימות, לדברי פרנקנשטיין, עוד שתים. הראשונה ביניהן היא הפחות מעניינת: מדובר בפרט או קבוצה פרימיטיביים הבאים במגע ישיר עם התרבות המערבית (פרנקנשטיין, 1951 א': 353; 1957: 172-181). הדרגה השנייה היא יותר

מעניינת, והיא נוגעת לענייננו ישירות; זו הקטיגוריה של "תרבות מאובנת". פרנקנשטיין קרא כך ל"קבוצה תרבותית בעלת זיקה להפנמה, אשר מסורתה המוגדרת בכתב, ביצירות אמנות ובמנהגים איבדה את חיוניותה כתוצאה מהתבדלות היסטורית והתנוונה למערכת נוקשה של חוקים חסרי־תוכן ושל מנהגים בלתי־מובנים. במקרה זה נוכל לראות ב'פרימיטיביות' תוצאה של 'איבוד ההיסטוריה'..." (פרנקנשטיין, 1957: 181).

הכוונה כאן, כמובן, ליהודי המזרח. כמו בהגדרתו את האדם הפרימיטיבי ההיסטורי, גם כאן התבסס פרנקנשטיין על היסטוריוגראפיה אירופוצנטרית. וליתר דיוק, על היסטוריוגראפיה "אוריינטאליסטית", במובן שניתן לה על־ידי אדוארד סעיד (סעיד, 1978; ר' גם שוחט, בדפוס). מלומדים אירופים שבאו למזרח במאות ה־19 וה־20, בנסיבות היסטוריות של עליונות אירופית, תהו מה גרם לו, לענק זה מן העבר, לשקוע. הם הצביעו על סדרה של מכות שנחתו על ראש האימפריה האיסלמית, כדוגמת פלישת המונגולים לבגדאד, בירת הח'אליפות. מכות אלה הן שגרמו לארצות האיסלם, לפי תפיסה זו, לשקוע, ותהליך השקיעה נמשך ללא רחם, ללא הפסק, עד למפגש עם התרבות המערבית. השקיעה התרבותית, החברתית והכלכלית לוותה בשקיעה אנושית, "התנוונות האדם המזרחי", והתנוונות זו היא העומדת כיום, לדעתם, ביסוד הקשיים המתגלים ביכולתו של המזרח להפנים את תרבות המערב ולהצטרף ל"משפחת העמים המודרניים". מלומדים יהודים שהלכו בעקבות עמיתיהם הנוצרים תהו גם הם על ירידתם של מרכזי התרבות היהודית מן העבר, ונתפסו אף הם להסברים אוריינטאליסטיים דומים.

על היסטוריוגראפיה שכזו התבסס פרנקנשטיין בבואו לדון במצבם של "עדות המזרח": "בדברנו על 'עדות המזרח' אנו מתכוונים ליהודי צפון אפריקה ממרוקו ועד מצרים, ליהודי הלבנון, סוריה, תורכיה, עירק וקורדיסטאן, ליהודי פרס ואפגאניסטאן, קוקאז ובוכריה, ליהודי תימן ועדן. רבים מן האזורים האלה היו פעם מרכזי תרבות וירדו לדרגת נחשלותם הנוכחית במשך התקופה שהיא, מבחינת ההיסטוריה היהודית, תקופת הגלות. הנחשלות התרבותית של היהודים דומה בהרבה לזו של העם המאכסן, אם כי קיימים הבדלים גדולים בתוך כל אחת מן העדות בין אנשי כפר ועיר, בין אלה החיים באזורים מנותקים ואלה הבאים במגע מתמיד עם כוחות תרבותיים וציביליזאטוריים מתקדמים, בין אלה שהצליחו במשך תולדות גלותם לשמור על מסורותיהם הרוחניות ולפתחן ואלה שגם ערכי היהדות התרוקנו אצלם מתוכן ואיבדו את כוחם הרוחני והחברתי" (פרנקנשטיין, 1951 א': 352).

כדי להסביר את "הנחשלות התרבותית" של המזרחים קישר פרנקנשטיין בין התיאוריה האוריינטאליסטית של "התנוונות האדם המזרחי" ובין פסיכולוגיית המעמקים מבית־מדרשם של פרויד ויונג. כך הגיע לכלל קביעה כי שקיעת המזרח גרמה אצל אנשי המזרח — ערבים ויהודים כאחד — לפגיעה באינטליגנציה: נחשלות, אמר, נגרמת "...כתוצאה מהתאבנות או מכעין שיכחה קולקטיבית, [ה]משאירה את האדם בכחלל ריק מבחינת התכנים והערכים העל־אישיים וגורמת לו שיצטמצם, יחד עם הצטמצמות תחומו התרבותי הריאלי, בגבולות הצרים ביותר של עצמו ושל סביבתו המידית. בהצטמצמות זו, המקבילה להתאבנות התרבותית, עלול עולם התכנים והערכים העל־אינדיבידואליים להתנוון למוסכמות ולדפוסים קולקטיביים המצטיינים בנוקשותם, והדבר מחליש מצידו את כוח החשיבה המופשטת והביקורתית ואת כוח האמפאתיה כאחת. ההתאבנות התרבותית והנוקשות הנפשית המקבילה לה מהוות, איפוא, גורמים המקרבים את המנטאליות של האדם בתרבות הנחשלת לזו של האדם הפרימיטיבי הנמצא בשלב המעבר. שניהם מתקרבים, משני כיוונים ובשתי דרכים כביכול, לאותה הדמות הפסיכית: בדרך איבוד האוריאנטציה והתנפחות האני ובדרך ההתאבנות והנוקשות" (פרנקנשטיין, 1951 א׳:355). יוצא כי לולא באה הציונות והצילה את יהודי ארצות האיסלאם מהתאבנותם, סביר שבתוך זמן לא רב היו מוצאים עצמם פוסעים בשבילי יערות־העד, קשתות וחצים בידיהם, מפקירים את גופם ונפשם בידי גורל טרנס־אינדיבידואלי עיוור.

כך, מאות־אלפי היהודים שבאו מארצות ערב — ומיליוני הערבים שבקירבם חיו עד לעלייתם ארצה — נתפסו בעיני פרקנשטיין כמי שמצויים מזה מאות שנים ב"חלל ריק", מכונסים איש־איש בעולמו־הוא, במצב של התנוונות הגורם להחלשת כוח החשיבה המופשטת. כל עוד נמצא אדם שכזה במסגרתו החברתית המקורית, אומר פרנקנשטיין, הוא יכול להתמודד עם דרישות החברה. ואולם מרגע שהוא עובר לחברה בעלת דרישות מורכבות יותר, "עלולה הפרימיטיביות שלו להתגלות בחריפות כזאת עד שיקשה לו למסתכל אפילו להעמיד את השאלה האם מסתתרת אולי מאחוריה משמעות חיובית ומהי" (פרנקנשטיין, 1951 א׳:355). אנשים אלה סובלים, כמובן, מ"אני לא מפותח" (מושג בו נדון בהמשך); הם לא מסוגלים להבחין בין נסיבות חברתיות ובין נסיבות אישיות והם גם לא מסוגלים לרסן את הדחפים שלהם. ובזאת לא די: "אחת התופעות האופייניות למרבית האנשים הפרימיטיביים הריהי גישתם השלילית לאשה... בשביל האדם הפרימיטיבי בעל החשיבה הקונקרטיסטית מסמלת האשה את היסוד הטרום־אינדיבידואלי ממנו יצא ואליו הוא חוזר במותו. חולשת האני... עומדת

ביחס ישיר לעוצמת הפחד מפני היסוד הארכאי הזה..." וזה מביא לזלזול והזנחה, לבוז ולתוקפנות (שם:356-357). נותר רק לשאול, כיצד מסביר פרנקנשטיין את אותה "פרימיטיביות" עצמה אצל גברים "מודרניים". ועוד אפשר לשאול, כמובן, מה באשר לאשה ה"פרימיטיבית" עצמה — או שמא אין פרנקנשטיין כולל אותה כלל במושג "האדם" הפרימיטיבי?

לקראת סיום דבריו התרצה פרנקנשטיין והסכים עם סימון כי למנטאליות הפרימיטיבית יש גם צדדים חיוביים. אמנם, אמר, מרכיבי־היסוד שלה אינם מאפשרים חשיבה רציונאלית, "אך לעומת זאת הם מהווים תנאים מבניים מתאימים בהחלט להבנה האינטואיטיבית" (פרנקנשטיין, 1951 א׳:358). בכך, כמובן, לא התעלה פרנקנשטיין מעל לסטריאוטיפים המקובלים בחברה.

בהקשר זה ראוי לציין כי פרנקנשטיין מעולם לא דן בדינאמיקה הפוליטית־כלכלית ההיסטורית שיצרה את המפגש בין "הציביליזציה" ו"הפרימיטיביות". מבחינתו, השתלטותה של "הציביליזציה" היא נתון, ממש כשם שעצם עליונותה היא נתון, ועל כן הסתגלותם של ה"פרימיטיבים" לעולם ה"ציביליזציה" היא תהליך בלתי־נמנע. השאלה, האם ייתכן שהשתלטות אירופית זו איננה אלא תוצר של עליונות נסיבתית, סיבוב נוסף של גלגל העליות והמורדות של מדינות ותרבויות, לא עולה כלל בדיונו של פרנקנשטיין. בעיניו, השליטה האירופית היא שליטה של מי שזכאי ואף ראוי לשלוט. והנשלטים חייבים להשתנות ולהשתלב — אם אין ברצונם להיות נדונים לנחיתות נצחית, כוחנית ופסיכולוגית כאחד.

אני לא מפותח ואינטליגנציה חבולה

את הנסיון הראשון לתרגם את תפיסתו ההיסטוריוגראפית למונחים של פסיכולוגיית המעמקים ערך פרנקנשטיין ביחס לאותם עבריינים צעירים, ערבים ויהודים מזרחים, שהגיעו לטיפולו במסגרת עבודתו כקצין מבחן לנוער של ממשלת המנדט. פרנקנשטיין פיתח לגביהם תיאוריה של "עזובה" — מונח אשר, לדבריו, "אינו ניתן לתרגום לשפות מסוימות... בעבודותיהם של חוקרים אנגלים ואמריקאים מדובר ב'עבריינים צעירים' ולא ב'עזובים'" (פרנקנשטיין, 1947:126). פרנקנשטיין הגדיר עזובה כ"גישה אסוציאלית של אדם צעיר אשר האינסטנציה המוסרית אינה מפותחת בו די צרכה, אשר האני שלו בלתי מורכב, לקוי בארגונו ומשועבד לתביעת היצרים" (שם:19). העניין המיידי של פרנקנשטיין היה, כמובן, ברקע למעשי העבריינות או להתנהגות ה"אסוציאלית" של הצעירים. אבל

הוא לא הסתפק במציאת המניעים הישירים, וביקש לחדור לעומק נשמתם של נחקריו. על כן הוסיף כי "בכדי לקבוע כי צעיר זה או אחר הוא עזוב לא מספיק... לקבוע שהוא אסוציאלי, או אפילו רק שהוא מבצע פעולות בלתי חוקיות, אלא יש להוכיח כי האני שלו הוא בלתי מורכב, פסיבי ונתון לשלטון היצרים, כי תודעתו דלת תוכן, כי הוא נמצא מחוץ למסגרת חיי החברה..." (שם: 19).

"אני לא מורכב" הוא אבן־היסוד סביבה פיתח פרנקנשטיין את תורתו. הכינוי שנתן לבני הנוער שלא מצליחים להשתלב במעמד הבינוני השתנה מעת לעת — פעם קרא להם "עזובים", פעם "פרימיטיבים", פעם "טעוני טיפוח", ופעם "בעלי אינטליגנציה חבולה" — אך המהות שמאחורי כל הדמויות הללו נשארה תמיד קבועה, ללא שינוי: אישיות בעלת "אני לא מורכב".

את האינסטנציה המוסרית, אותו דבר שאצל נערים עזובים אינו מפותח די צרכו, הגדיר פרנקנשטיין כ"'יכולת להבחין בין טוב ורע', לבחור בטוב ולכוון את הפעולות לפי בחירה זו. במלים אחרות: האינסטנציה המוסרית היא אותה הפונקציה בתוך מערכת האני, המאפשרת הערכת פעולות וגישות של הפרט ושל זולתו לפי נורמות ואת הגשמתן של פעולות וגישות שהן חיוביות מבחינה סוציאלית ומוסרית" (שם: 43-44). הנורמות בהן מדובר הן, כמובן, אלה של החברה "הציביליזאטורית". הנורמות האחרות הן אלה של החברה הפרימיטיבית — שאותן אין לקבל. יוצא כי אדם שאינו פועל לפי הנורמות של החברה השלטת איננו סתם אדם בעל נורמות שונות, אלא אדם החסר את היכולת להבחין בין טוב ורע, אדם בעל אינסטנציה מוסרית לא מפותחת דיה, אדם בעל אני לא מורכב, אדם שאצלו "הופך הסיפוק האנוכי של דרישות היצרים לתוכן חיים יחידי" (שם: 16).

מה גורם להתפתחות לקויה של האינסטנציה המוסרית? פרנקנשטיין מנה שלושה סוגי גורמים: קונסטיטוציונאליים — הכוללים, בין השאר, ליקויים מלידה; התפתחותיים — הכוללים מחלות, מחלות פסיכיות וכיו"ב; וסביבתיים. על אלה האחרונים נמנים הגורמים החשובים ביותר, מבחינתו של פרנקנשטיין, ובראש כולם — צורת חיי ההורים והסביבה הרחבה (שם: 67-68). ההורים עלולים להשפיע לרעה על הילד או הילדה אם הם עצמם אסוציאליים, אם הם חסרי הבנה וחסרי עקביות בכל הנוגע לחינוך, אם גילם גבוה, אם הם מפורדים, אם הם עניים, ולבסוף, אם הם פרימיטיביים (שם: 78).

פרנקנשטיין נזהר ואמר כי לא כל האנשים הפרימיטיביים הם בהכרח גם הורים פרימיטיביים, וכי גם "אנשים מפותחים מבחינת הציביליזציה יכולים

להיות פרימיטיביים לפי טבעם" (שם:79-80). אך אין ספק כי המקרים בהם דיבר פרנקנשטיין אינם לקוחים מתוך הווי המשפחה הבורגנית של השכונות המבוססות. הדבר ניכר מן הדרך בה תאר גורם סביבתי נוסף, השכונה: "חוסר סדר, לכלוך ורעש — סימני ההיכר של שכונות העוני, דוחפים את הילד, ובעיקר את הנער, אל רובעי המסחר והשעשועים, אשר אם כי גם בהם שוררים אולי חוסר סדר, לכלוך ורעש, הרי לא כסימני מצוקה ופסיביות, אלא כסימני פעילות ציביליזטורית והתרחשות חיה. ברובעים אלה נתון הנער ללא השגחה להשפעת גרויים רב־גוניים. כאן הוא 'זר', ואם גם יבלה במשך שנים את ימיו ברובעי המסחר והתענוגות של העיר, ואם גם יכיר בהם כל פנה וכל התרחשות קבועה וחוזרת, בכל זאת לא יגיע לעולם לאותה הרגשת מוכרות מרגעת, הניתנת לילד בסביבה הקרובה של ביתו. כך מתחזק אצל הילד הגדל הרגש שאין הוא 'שייך', ובזאת נחלשת יכולתו להבנת שתוף פעולה אמיתי" (שם:82).

השפעתו של העוני, אמר פרנקנשטיין, אינה ישירה. היא ניכרת רק אצל הורים שאינם מסוגלים להתמודד עם העוני, ונכנעים לתגובה של התמרמרות וחיפוש מתמיד אחר החסר: "...ריכוז המחשבה והאינטרסים בקשיים הנובעים מהעדר יסודות החיים החמריים, רסנטימנט, חרדה, יאוש הבא כתוצאה מהעדר זה, רגזנות או אדישות (או שתיהן) כתוצאת משנה, גישה בלתי מתאימה של ההורים, הזנחה, חוסר אהבה ומחשבה, או אפילו איבה כלפי הילדים — אלה הם הגורמים החלקיים המהווים אותו הגורם 'עוני' עליו מדברים אנו..." (שם:97). לעומת הורים שכאלה, הוסיף, יש אחרים אשר למרות עוניים מסוגלים להבטיח את הבריאות הנפשית של ילדיהם (שם:שם).

מהו הדבר שעושים הורים עניים שאינם מסתגלים למצבם? הם כופים על הילד איסורים וצווים לא למען טובתו, אלא בגלל שהם רוצים "לחיות בשקט", ודוחפים אותו לעימות בין תביעות יצריו לתביעות יצריהם. במקום "הרצון להיות" מתפתח אצל הילד העני הזה "הרצון להשיג". העוני מגביר אנוכיות וגורם לילד שיתרגל לצפות למהלך מאורעות מחריד ולהתנהגות יצרית. המשחק אצלו משמש רק לסיפוק יצרים מיידי. הכסף, סמל הקניין, מקבל מעמד של ערך עליון. ובגיל ההתבגרות הוא סובל משלטון מוגבר של יצר המין (שם:99-100). חמורה מכל, אולי, היא ההשפעה השלילית של כל אלה על התפתחות האינטליגנציה — השפעה שפרנקנשטיין יחזור אליה בעבודותיו המאוחרות יותר וגם יפתח אותה: "כיון שהאפקטיביות אינה נחלשת ואינה מאפשרת שחרור אנרגיות נפשיות, הלמידה כאמצעי ל'כיבוש' העולם מוזנחת ומופרעת, ואין אפשרות ליצור קשר אסוציאטיבי

בין החומר שנלמד לבין הנסיון האישי. כתוצאה מזה אין התודעה מתרחבת כראוי, וביחוד יכולת ההפשטה... " (שם:99).

לפחות חלק מן ההשפעות השליליות שפרנקנשטיין מייחס לעוני נראות לקורא כדומות עד מאוד לתופעות המוכרות מהווי־החיים של המשפחה הבורגנית המבוססת; למשל, משפחה שבה אף אחד משני ההורים אינו מקדיש מזמנו לילדים. האם ייתכנו, אם כן, "עזובים" מבוססים? פרנקנשטיין מודע לסתירה הפוטנציאלית, וממציא לה פתרון פשוט: "בן משפחה בורגנית שחנוכו לקוי", הוא אומר, "צפוי יותר לסכנת נברוזה מאשר לסכנת עזובה" (שם:92). מדוע? "ה'דרך אל העזובה'", הוא אומר, "שונה במהותה מן 'הדרך אל הנברוזה'. במקרה הראשון סימן ההיכר הוא דלות התוכן של האני הזהותי עם יצריו, במקרה השני — חולשת האני הנובעת מסכסוך בין האני לבין המצפון" (שם:107).

השאלה, אם כן, היא מדוע אצל משפחות בורגניות אין יחס ההורים מוביל ל"דלות התוכן של האני". בספרו הראשון אין פרנקנשטיין מציע תשובה מניחה את הדעת לשאלה זו. בספר מאוחר יותר, *החיצון – בעיה חברתית*, חזר לנושא ואף הרחיב בתיאור האווירה השלילית בחלק מן המשפחות הבורגניות. הוא דיבר על הורים בורגניים "הנשארים מרוחקים מתודעת הילד, זרים, לא־ידועים, מכיוון שהם רואים בתפקידם כהורים משהו שאפשר להעבירו למישהו אחר ללא מעורבות אישית. וכך לומד הילד הגדל בתנאי השפע לחיות בלי הוריו. יתרה מזו: מכיוון שההורים 'קונים' את החינוך, ומחירו קובע בעיניהם את ערכו, מחנכי הילד מתחלפים לעיתים קרובות, ואין לו אפשרות להתקשר אפילו עם תחליפי ההורים" (פרנקנשטיין, 1983: 111).

התוצאה — אינטליגנציה פגומה? לאו דווקא: "...הילד הזה לא יתנסה... בחווית הקביעות והקירבה... אולם, מצד שני, יהיו חייו מלאי גירויים וזירוזים. סתירה פנימית זו היא המסבירה את העובדה שהילד אומנם ילמד את כללי ההבחנה, ההמשגה וההפשטה ויקלוט את תוכני למידתו הרבים, אולם הוא יעשה זאת ללא מעורבות אישית ורגשית" (שם:111).

בתנאי עוני, לעומת זאת, אותו מצב עצמו — כאשר הילד מטופל, לדוגמא, על־ידי שכנה, או דודה, או סבתא — מביא, למרבית הפלא, לתוצאות שונות. ילד עני שהוריו אינם מתפנים להתייחס אליו, "בדידותו אינה מתבטלת אף בכך, שאנשים רבים ושונים מקבלים על עצמם — פה ושם — תפקידי חינוך חלקיים; כי התערבויותיהם מקריות לא פחות מכל יתר האירועים שבחייו; אין הן מיוחסות זו לזו, ואין הן מיוחסות לילד לפי צרכיו האובייקטיביים. לכן נוכל לומר, כי דווקא ריבוי זה של מבוגרים המתערבים בחיי הילד

(באופן בלתי־פרסונאלי) הוא אשר מגביר בדידותו... ילד זה יקשה עליו להתנסות ב'אניות'..." (פרנקנשטיין, 1957: 85-86).

יוצא, אם כן, כי הילדים הבורגנים ניצלים מעזובה הודות לעוזרת ולמטפלת. הודות להן הם צפויים, לכל היותר, לנברוזה — שבה אפשר לטפל, כידוע, באופן אינדיבידואלי, בסיועו של הפסיכיאטר, המתגורר, למרבה הנוחות, באותה שכונה עצמה. לעומת זאת, הסבתא, הדודה או השכנה של הילדים העניים, אין בכוחן להציל מגורל של עזובה, כי מעורבותן היא "בלתי־פרסונאלית". אם ענייה, הנאלצת לעבוד למחייתה כעוזרת או כמטפלת בבית בורגני, משמשת שם כ"גירוי" וכ"זרז" עבור ילדי הבית שהוזנחו על־ידי הוריהם. שם, היחס הבלתי־פרסונאלי שלה איננו מפריע להתפתחות האינטלקטואלית של הילדים. ואולם עם שובה הביתה, לפנות ערב, היא הופכת לאם פרימיטיבית, שאינה מסוגלת לתרום כהוא־זה לחיזוק האני של ילדיה.

בשנות החמישים המוקדמות החליף פרנקנשטיין את מושג ה"עזובה" במושג ה"חיצון" (אכסטרנאליזציה). המועמדים לתואר החדש דמו בכל לבעלי התואר הישן — העניים בפרט, והנוער המזרחי בכלל. אמנם, מאוחר יותר ניסה פרנקנשטיין להרחיב את ניתוחו והחל מדבר על "החיצון של האדם בעידן הטכנולוגי" (פרנקנשטיין, 1983: פרק 6). ואולם גם אז חזר וקבע כי הפגיעה העיקרית של החיצון, זו הנוגעת למבנה האני ולאינטליגנציה, היא בבני המעמד הנמוך (שם: 145).

ביסוד המושג חיצון עומדת ההנחה בדבר קיומו אצל כל פרט של ניגוד בין האני ללא־אני, כאשר האני מתייחס אל הלא־אני, אל האירועים והתהליכים בעולם הסובב, לא רק כקולט וכמגיב, אלא גם כ"מרכז העיבוד הפעיל וההתייחסות הפעילה" (פרנקנשטיין, 1957: 13). האני מתפתח מתוך קליטה ועיבוד — הפנמה — של הלא־אני, ותוך כדי כך הופך להיות גורם בעל יכולת פעולה עצמאית. "קוטביות והדדיות של האני והלא־אני... הם סימני ההיכר של ההתנהגות האנושית הנורמאלית. פירושה של נורמאליות שהניגוד בין החיצוני והפנימי... חוזר ומתבטל תמיד: האדם, כל אדם בדרכו הוא, נאלץ לחזור וליצור את הפנימיות שלו. זהו תהליך הלמידה" (שם: שם; הדגשה במקור).

בניגוד להתפתחות הנורמאלית של האני, החיצון הוא תוצר של חוסר הפנמה של הסביבה ושל הבלתי־מודע (שם: 16). "במקום המבנה הקוטבי של המציאות בחוויות האדם, דהיינו במקום ההתייחסות ההדדית שבין האני לבין הלא־אני, מופיעה ההיקבעות הבלעדית של האירועים ע"י גורמי העולם החיצוני. מה שמכונה — בהתפתחות הנורמאלית של האני — התחום הפנימי,

קיים בחיצון כמבע וכהתבטאות של הלא־אני בלבד" (שם:17). ובגירסא מאוחרת יותר הוסיף פרנקנשטיין: "חשוב לו, לאדם המחוצן, שיהיה לו משהו, ולא שיהיה הוא מישהו, בעל זהות מוגדרת" (פרנקנשטיין, 1983 :12).

בבואו לנתח את מקורות החיצון עשה פרנקנשטיין שימוש בפסיכולוגיה ההתפתחותית, דוגמת זו של בולבי האמריקאי ופיאג׳ה השווייצרי, תוך שהוא מציב במוקד הניתוח את מהלך התפתחות היחסים בין הילד לשני הוריו. באשר לאם הבחין פרנקנשטיין בשלושה שלבי התפתחות: בשלב הראשון, אמר, האם נחווית על־ידי הילד כחלק מעצמו. זהו שלב של "חוסר דיפרנציאציה בין סובייקט לאובייקט; 'האחר' עדיין אינו קיים קיום עצמי" (פרנקנשטיין, 1957 :33). בשלב השני מתנסה הילד באמו כבחלק חסר ומרוחק (שם:שם). בשלב השלישי הוא כבר תופס את האם החסרה כעצם עצמאי: "במקום לראות אותה כלא־אני (כשהיא חסרה לו) הוא לומד לראותה כאני אחר" (שם:34). שלושה שלבים אלה מהווים את ראשית תהליך הדיפרנציאציה בין סובייקט ואובייקט, את "התנאים הראשוניים של ההפנמה" (שם:37). החיצון, אמר פרנקנשטיין, נוצר כאשר יחסי הילד והאם אינם תקינים; לדוגמא: "במידה שחוויית ה'אם כחלק' לקוייה, בה במידה נחלשת הרגשת הזהות וגוברת הרגשת אי־השלמות וחוויית ה'מציאות כחיצונית וכזרה'" (שם:שם).

בניגוד לאם, הרי שהאב, לדברי פרנקנשטיין, שייך לעולם החיצוני; הוא מייצג את האחר, את הזר, את הלא־אני (שם:38). האב צריך להפוך לחלק מן הילד, באמצעות תהליך ההפנמה (שם:39). זהו "העיקרון האבהי". "בלי פעולות העקרון האבהי במבנה הנפשי של הילד לא היתה מתהווה אף הרגשת הבטחון הבסיסית. הרגשה זו נובעת... מחוויית 'האם הקרובה', והיא מאפשרת את התרחבות התודעה ע"י 'רכישת' תחומי־תוכן מתרחבים והולכים של העולם החיצוני והזר... העקרון האבהי זקוק לחווייה האמהית וזו זקוקה לעקרון האבהי" (שם:41).

זוהי, אם כן, נקודת־המוצא של תורת "האינטליגנציה הפגומה" של פרנקנשטיין. מכאן עבר לניתוח התנאים החברתיים הגורמים לפגיעה בחווייה האמהית ובעקרון האבהי. וכפי שכבר אמרנו, מבין כל הגורמים הסביבתיים המביאים לידי חיצון בהתפתחות הילד, הצביע פרנקנשטיין על העוני כעל הגורם החשוב מכולם (שם:54). העוני, לדבריו, עשוי להביא לידי החלשת הדאגה האמהית לילד, ואז "עולה הסכנה כי חוויית 'האם החסרה' תהיה לה עדיפות קיצונית על חוויית 'האם כחלק'" (שם:55). בתנאים שכאלה מצטמצם ומופרע תהליך הרחבת התודעה; תודעת־הזמן אינה מתרחבת במידה מספקת ובקצב הרצוי, והסביבה הופכת להיות תחום של הזר, האחר (שם:שם). "כך

הולכת המציאות ומצטמצמת: כושרו הסינתטי של האני ישאר בלתי־מפותח, שכן חסר לו נסיון הלא־אני כסובייקט, כבעל אופי פרסונאלי" (שם:57). באופן ספציפי גורם הדבר לפגיעה ביכולת התפיסה של הילד: "הנתפס לא יאורגן ולא יאוחד במידה מספקת, ועל־כן ישאר תלוי בנתונים החיצוניים המשתנים בכל רגע" (שם:59). מכאן ועד לפגיעה ביכולת ההפשטה של הילד הדרך קצרה: "התכוונות האני אל החסר כאל מטרת־הרכישה או אל החסר שאי־אפשר־להשיגו מסכנת ומגבילה לא רק את [יכולת] התפיסה... כי־אם גם את המוביליות הפנימית של האני, את יכולתו לעבור מאספקט אחד של הנתון לאספקט שני. מעבר כזה מחייב את האני לוותר, לפחות זמנית, על התכוונותו לרכישת החסר, מבלי שהשיג את מטרתו; ויתור אשר דורש מהאני את היכולת לראות את תכני המציאות השונים בהם הוא נתקל (או את המשמעויות השונות של תוכן מסויים) כשווי־ערך־בכוח ולא כנקבעים ע"י צרכיו הארעיים והמשתנים..." (שם:63). במלים אחרות: העוני, לא רק שהוא פגע בפני עצמו, אלא שהוא גם פוגע באינטליגנציה של אותם ילדים עניים שהוריהם לא מטפלים בהם כראוי.

תמונת היחסים הורים-ילדים שבנה פרנקנשטיין, למרות היותה מבוססת על ספקולאציה, ולמרות שאינה מתמודדת כראוי עם הדמיון הבסיסי הקיים במבנה יחסים אלה במשפחות של כל המעמדות, עשויה היתה להיות משכנעת לו הצטמצמה להשלכותיה לגבי תחושת הבטחון הבסיסית של ילדים. קל להסכים עם קביעתו כי "חוויית האם כחסר" תשפיע לרעה על בטחונם של ילדים בעולם הסובב. אולם קשה לראות מדוע "התכוונות האני אל החסר" חייבת להוביל לפגיעה ביכולת ההפשטה. מדוע פגיעתה חמורה מפגיעתה של "התכוונות אל היש"? ובמה שונה התכוונותם של הורים מבוססים אל החסר להם (כדי להיות עשירים) או של הורים עשירים (הרוצים להיות עוד יותר עשירים) מהתכוונותם של הורים עניים? על כך אי אפשר למצוא מענה אצל פרנקנשטיין.

נראה כי פרנקנשטיין הודרך על־ידי תמונה פשטנית למדי של חיי אנשים עניים — תמונה הוגואיסטית אודות "עלובי חיים" שכל מעייניהם נתונים לשאיפה אחת, מתמדת, צרת־מוחין, להשיג את מה שיש לאחרים. יש בתמונה של פרנקנשטיין השתקפות של יחסם של בני המעמד הבינוני והגבוה אל העוני כאל "חור שחור", לא נהיר ולא נתפס, שהאנשים המצויים בו שונים באורח מהותי משאר יצורי אנוש. ממש כשם שהציב את היחס בין ציביליזציה ופרימיטיביות כניגוד מוחלט, ולא כרצף שההבדל בין קצוותיו אינו כה גדול כפי שהוא נראה לניצבים בקצהו האחד, כך הציב פרנקנשטיין גם את היחס בין עוני לעושר כתהום שאין לגשר בין גדותיה.

תפיסת האינטליגנציה אצל פרנקנשטיין

אחת הבעיות המרכזיות בדיון במושג "האינטליגנציה החבולה", זו שבעטייה צריך להעניק לילדים ולילדות המזרחים חינוך "משקם", היא שלפרנקנשטיין אין כל הגדרה ברורה של אינטליגנציה. למעשה, הגישה שלו בעניין זה היא דו־משמעית. מצד אחד, הוא נקט עמדה מסוייגת ביותר לגבי הגדרתה הפסיכומטרית של האינטליגנציה, זו המבוססת על מבדקי ה־IQ. כך, לדוגמא, בהתבססו על האבחנה של יונג בין "טיפוסים" אנושיים לפי דרך התיפקוד הבולטת אצלם (אבחנה בין טיפוסים רציונאליים, שאצלם מודגשת החשיבה או ההרגשה, ובין טיפוסים אי־רציונאליים, שאצלם מודגשת התחושה או האינטואיציה), טען פרנקנשטיין כי "במבחנים המקובלים היום 'מיוצגים' תיפקודי ההרגשה והאינטואיציה פחות מתיפקודי החשיבה והתחושה, אף־על־פי שלא הוכח עדיין כי שני התיפקודים הראשונים אינם מאפשרים התנהגות אינטליגנטית במידה שמאפשרים אותה האחרים. כמו־כן אנו מוצאים במערכות־מבחנים רבות 'העדפה' מסויימת של הטיפוס האכסטראברטי. בהדגשות החד־צדדיות הללו מתבטאת הדעה־הקדומה של התרבות המערבית, המעלה על נס את היכולת לפתור תפקידים 'טכניים'... בדרך בלתי־פרסונאלית ולהסתגל לדרישות הקולקטיביות" (פרנקנשטיין, 1957: 80). על יסוד זה העלה פרנקנשטיין שאלות באשר ליכולתם של המבדקים להעריך נכונה אינטליגנציה של טיפוסים יונגיאניים שונים, וכן לגבי הדרך בה יש להעריך את ממצאי המבדקים.

פרנקנשטיין גם טען כי מבדקי ה־IQ אינם יכולים לשמש אינדיקטור מוחלט לאינטליגנציה; לדבריו, גם מי שה־IQ שלו נמוך יכול להתגלות כבעל אינטליגנציה רגילה — אלא שהוא סובל מפיגור משני [מושג נוסף המקביל ל"מחוצן" ול"עזוב"; ש.ס.]. כאשר בא פרנקנשטיין להציג דרך משלו לטפל בילדים "טעוני טיפוח" — שיטת "שיקום האינטליגנציה" בה נדון בהמשך — הקדים וקבע כי מבחני ה־IQ אינם מסוגלים לשמש מדד להצלחת שיטתו: "לעולם", אמר, "לא נוכל להוכיח את שיקום האינטליגנציה החבולה בעזרת 'טכניקות' כמותיות. הצלחת השיקום מתבטאת באיכות החשיבה והלמידה, ולאו דווקא במספר התשובות 'הנכונות'... מבחן אינטליגנציה רגיל אינו מסוגל להעריך תכונות אלה במשמעותן האפליקטיבית. נוסף על כך: ניתן לראות ולאבחן אותם רק בתום תקופה הנמשכת שנים לא מעטות ולא בתום תקופת הלימוד..." (פרנקנשטיין, 1981: 13-14).

פרנקנשטיין לא רק הדגיש את מוגבלותם של המבדקים, אלא אף יצא בחריפות נגד הפירוש הקיצוני שלהם, זה של ארתור ג'נסן מארצות־הברית,

אשר טען כי ההפרשים בתוצאות המבדקים בין שחורים ללבנים, לא רק שהם נובעים מהבדלים תורשתיים, אלא שגם לא ניתן לצמצם אותם באמצעות החינוך. "היכולת להתחנך", אמר פרנקנשטיין, "אינה חייבת להתגלות ביכולת הילד להפיק תועלת משיטות ההוראה המקובלות, אף לא ביכולתו לזכות בסיפוק צרכיו האינדיבידואליים (על פי 'הפוטנציאל הלידתי' שלו), כשמערכת החינוך 'מעמידה לרשותו של סוגי ההזדמנות המתאימים לו ביותר'. 'הצרכים האינדיבידואליים' אינם נקבעים על־ידי הפוטנציאל מלידה כגבול קבוע אלא על־ידי הפוטנציאל כאתגר לשיקום (לרקונסטרוקציה)... שוב מתברר שהטענה הגנטית, שיסודותיה הם סטטיים, נוגדת את הנחת היסוד של החינוך, ובעיקר של השיקום" (שם: 16).

אלא שלצד כל אלה אנו מוצאים אצל פרנקנשטיין גם עמדות שונות, הנוגדות את מה שזה עתה ראינו. ראשית, הניתוח שלו מבוסס לכל אורכו על ההנחה כי האינטליגנציה כהגדרתה הפסיכומטרית היא תנאי בל־יעבור לפעילות בחברה שלנו. "לגבי התפתחות האינטליגנציה בתנאי חיצון", כתב, "נודע להגדרה המוצעת ע"י סטודרד תוקף מוחלט" (פרנקנשטיין, 1957: 83). והוא הוסיף: "אף־על־פי שאנו משוכנעים כי השיטה המקובלת כיום לקוייה היא, חייבים אנו להדגיש כי גם הערכה דיפרנציאלית של גורמי האינטליגנציה... לא תוכל להתעלם מן העובדה, שכל אחד מגורמים שונים אלה צריך להיות מצוי אצל הנבדק לפחות בדרגה מינימאלית; כי אחרת תרד רמת האינטליגנציה של האדם, יהיה טיפוסו הפונקציונאלי אשר יהיה. הוא הדין לגבי ההתאמה התכנית של המבחנים לתכני התודעה של אדם הנמנה עם קבוצת־משנה חברתית או תרבותית בתוך החברה הכוללת: גבולות ההתאמה נקבעים ע"י הדרישות המינימאליות של החברה, אשר ביצוען התואם מהווה את התנאי להצלחת הפרט בחברתו" (שם: 83-84). ובמלים אחרות — עם כל ההסתייגויות שלו, קבע פרנקנשטיין כי לצורך תיפקוד בחברה בה התרבות הדומינאנטית היא תרבות מערבית, זקוק אדם לאינטליגנציה לפי הגדרתה הפסיכומטרית.

דבר שני — פרנקנשטיין חזר, בכתביו השונים, על הקביעה כי האינטליגנציה היא תופעה מולדת. כך, למשל, בדונו בסיכויי ההצלחה של ההוראה המשקמת, הוא אמר כי "...סיכויי השיקום נחלשים ככל שרמת האינטליגנציה הנתונה ברגע הלידה, הרמה 'ההתחלתית', היא נמוכה יותר" (פרנקנשטיין, 1981: 21). בשום מקום אין התייחסות לשאלה שהעסיקה את הפסיכומטריה, ואת מבקריה, במשך דורות: מה שיעורו של החלק המולד באינטליגנציה — הרמה "ההתחלתית" — ומה שיעורו של החלק הנלמד (ר' בלום, 1988). עמדתו זו של פרנקנשטיין בעייתית במיוחד משום שהוא קבע

במפורש כי אין לראות במבדקי ה־IQ מדד מהימן למידת האינטליגנציה של הפרט. אנו נותרים, אם כן, עם תמיהות הן לגבי המשמעות הכוללת של פדגוגיית השיקום של פרנקנשטיין והן לגבי שיעור ההצלחה האפשרי שלה.

מעבר לכל אלה, נראה כי חולשתה העיקרית של תפיסתו של פרנקנשטיין את האינטליגנציה היא אותה חולשה המצוייה אצל הפסיכומטריקאים: את האינטליגנציה הוא ראה כיכולת לעשות את אותם הדברים הנעשים בחברה המערבית בת־זמננו על־ידי בני המעמד הבינוני והגבוה. במלים אחרות, אין כאן דיון באיזושהי תכונה "מהותית", יכולת במובן הרחב והמקיף ביותר שלה — דבר שאיש עדיין לא הצליח להצביע עליו — אלא דיון באותן מיומנויות אשר הפסיכומטריקאים, הנמנים בעצמם על אותן שכבות, איתרו והגדירו כ"דרישות מינימאליות של החברה". מיומנויות אלה נרכשות בצורה היעילה ביותר בבתים ובבתי־הספר של המעמד הבינוני והגבוה. ועל כן, כנגד כל טענותיו של פרנקנשטיין בדבר "אינטליגנציה חבולה", אפשר להציב עמדה נגדית פשוטה בתכלית, הטוענת כי ילדים עניים שאין להם שליטה מספקת במיומנויות אלה אינם ילדים "פחות אינטליגנטיים", במובן של "בעלי כמות פחותה מאותה מהות או חומר הקרוי אינטליגנציה", אלא, פשוט, ילדים שקיבלו הכשרה פחותה, או לקויה, באותן מיומנויות (ר' בלום, 1988), ועל כן, מה שנדרש הוא שינוי בנסיבות החברתיות של חייהם, ולא גישה חינוכית "שיקומית", שצעדה הראשון הוא הגדרתם כ"בעלי אינטליגנציה חבולה".

בית־הספר כפרוייקט שיקום

ייחודו המרכזי של פרנקנשטיין הוא בגישתו הפדגוגית. עוד בתחילת דרכו חשב, כפי שראינו, כי "עזובה" היא תופעה הניתנת לטיפול חינוכי: "...בכדי שיעשה הצעיר העזוב את הצעד הראשון ליציאה מתוך מעגל הקסמים של עזובתו", כתב בספרו הראשון, "חייבת קודם כל החברה לשנות, באופן אנטיציפטורי [מקדים; ש.ס.] כביכול, את גישתה כלפיו. בלי קידום כזה מצד החברה... נשאר העזוב תקוע כביכול בעמדתו מחוצה לה" (פרנקנשטיין, 1947: 183). הוא הוסיף שם כי השיטה המתאימה ביותר לטיפול היא לא זו הפסיכואנליטית האישית, אלא זו החינוכית־סוציאלית. בראש המאמץ הטיפולי צריך לעמוד המורה, והמשימה שפרנקנשטיין הטיל עליו לא היתה קלה כלל וכלל: המורה צריך "לכוון את כוחות המציאות" כך שתלמידיו יוכלו לצאת ממצב העזובה. עליו לשנות את

התנאים האובייקטיביים, אך בלא לסלקם מן הדרך, שכן פירושו של שיקום הוא היכולת להתמודד עם התנאים האובייקטיביים; עליו לסייע לתלמידיו למצוא את דרכם במציאות החברתית, מבלי להציע קיצורי־דרך שיקלו עליהם את המלאכה באורח מלאכותי; ועליו לעשות זאת תוך כדי בניית בטחונם העצמי, כדי שלא יהפכו להיות תלויים בו, בדרך שמטופלים הופכים להיות תלויים בפסיכואנליטיקן שלהם (שם: 185).

במהלך השנים פיתח פרנקנשטיין את תפיסתו זו מבחינה תיאורטית, ואף הצליח להופכה לתכנית מעשית, שכיום מיושמת במספר בתי־ספר בישראל. ואולם מעבר ליישום המעשי, שהיקפו מצומצם, יחסית, אין ספק כי לתורתו של פרנקנשטיין נודעה השפעה רבה על כל העוסקים בהוראה ל״טעוני טיפוח״, וספריו נקראים גם על־ידי מורות ומורים שלא משתמשים בשיטה הפדגוגית שלו.

את תורתו כינה בשם ״הוראה משקמת״ — שוב שימוש אומלל במונח שהפך בחברה הישראלית לסימן־היכר של מדיניות המימסד כלפי מזרחים. באשר לעצם נחיצותו של שיקום לא היו לפרנקנשטיין כל ספקות. הוא אמנם יצא נגד אלה שהצהירו כי הוותיקים רשאים ואף חייבים להשליט את ערכיהם על המזרחים (פרנקנשטיין, 1951א׳: 273), ואף ביקר בחריפות את אלה אשר התעקשו על הקניית ערכי ה״חלוציות״ לעולים המזרחים (פרנקנשטיין, 1952: 159) או את אלה אשר, כדוגמת הפילוסוף נתן רוטנשטרייך, הציעו להוציא ילדים מזרחים ממשפחותיהם בגיל צעיר, כדי לחנכם ברוח ״הנורמה החברתית שלנו״ (פרנקנשטיין, 1952: 165). עם זאת, הוא דחה עמדה של שוויון בין תרבויות, או את מה שכינה בשם רלאטיביזם. ״האם אנו רשאים לוותר על הערכה אבסולוטית ועל דרוג ערכים ודפוסים... ? תשובתנו תהיה שלילית בהחלט: לא זו בלבד שדרוג ערכים קיים... אלא שהוא תנאי קודם לכל פעולה המיועדת לאיחוד הקבוצות השונות וההטרוגניות לאחדות לאומית וחברתית״ (שם: 160). הוא גם קבע כי ״... מטרת האחוד הלאומי מחייבת שינויים מסויימים בגישה של בני קבוצות מסויימות, כגון חיזוק כוח ההפשטה ופיתוח רגש האחריות האינדיבידואלית״ (פרנקנשטיין, 1951א׳: 275). כנגד אלה שהאמינו כי עצם השהות של העולים החדשים בסביבתם החדשה, ה״מודרנית״, תספיק כדי לשנות את הנורמות וההתנהגות שלהם, טען פרנקנשטיין כי ״האופי האתני ניתן לשינוי אמיתי רק ע״י התמודדות פעילה של הפרט עם תכניו [של האופי האתני; ש.ס.] ולא ע״י תהליכים אנונימיים והשפעות גומלין של כוחות היסטוריים וחברתיים בלבד״ (שם: 272).

המועמדים לשינוי היו, בראש ובראשונה, תלמידי בתי־הספר — אך לא רק הם. גם הוריהם היו בעיני פרנקנשטיין יעד לשיקום. בדונו בבעיותיה

של עליית הנוער, לדוגמא, אשר בשנות החמישים החלה קולטת בני נוער מזרחים "שלא הגיעו לאותה דרגה של אוטונומיה או לאותה יכולת של רלאטיביזציה" שאיפיינו את ילדי אירופה, הדגיש פרנקנשטיין כי חשוב לטפח קשר עם ההורים על בסיס של שיתוף (פרנקנשטיין, 1953: 221) — אבל מיד המשיך והבהיר כי כוונתו לשיתוף במובן החד־סטרי של המלה: "עלית הנוער חייבת לנסות וליצור בהורי החניכים את הנכונות להבין למטרותיה" (שם: 221).

ההצגה הנרחבת ביותר של תורת "שיקום החשיבה" מצויה בספר הקרוי *הם חושבים מחדש: פרקים בתורת ההוראה המשקמת* (1981). כאן, התופעה אותה כינה בהזדמנויות קודמות כ"עזובה", "פרימיטיביות", או "חיצון", מופיעה תחת שם חדש — "פיגור משני". משני, משום שהוא יציר התנאים החברתיים, ובעיקר משום שלהבדיל מן הפיגור המכונה בפיו ראשוני, זה המשני ניתן לשיקום.

פרנקנשטיין חזר גם כאן על קביעתו כי הפיגור המשני הוא תופעה של המעמד הנמוך, ולא של המעמד הבינוני והגבוה. אלא שהפעם הוסיף על העוני גם את הבדלי הערכים השוררים בין העולם המשפחתי לבין העולם החברתי הסובב. פרנקנשטיין אימץ כאן את הסוציולוגיה של המודרניזציה, שבישראל מצאה ביטוי מרכזי בכתביו של ש.נ. אייזנשטאדט. "הפיגור המשני התרבותי", אמר, "יכול להיווצר במעבר מחברה בלתי־מובחנת ובלתי־מפותחת לחברה מובחנת ומפותחת" (שם: 24). שני סוגי הפיגור המשני, זה הנגרם בעטיו של העוני וזה הנגרם בעטיו של הניגוד בין מערכות הערכים, "נוטים להתמזג, מכיון שגורמיהם הסיבתיים המהותיים נוטים להשתלב... כך מוסבר המתאם הגבוה בין עוני לבין רב־משמעיות תרבותית" (שם: 25). וזאת היא, לדברי פרנקנשטיין, "המשמעות העמוקה של בעיית הפער החברתי: לא אי־הצדק המובלע באי־השויון החברתי, אלא הטרגדיה של אלפים ושל מיליונים שאינם זוכים לעזרה בהגשמת הפוטנציאל הגנוז בהם..." (שם: 20).

אנו רואים כאן בבירור מגמה שחזרה ונשנתה אצל פרנקנשטיין, להכליל את הניתוח שלו — אשר במקורו, כזכור, התייחס לקבוצה די קטנה של צעירים עבריינים — על אוכלוסיות שלמות. בעוד שהמושג "עזובה" התייחס לכמה אלפי נערים ערבים ויהודים מזרחים, ובעוד שה"חיצון" של *עוני, מופרעות, פרימיטיביות* התייחס לאותם בני עניים שהוריהם לא קיבלו את עוניים ברוח טובה, פרנקנשטיין של *הם חושבים מחדש* כבר דיבר על "הטרגדיה של אלפים ושל מיליונים". ניתוח קליני במהותו, שפותח ביחס לקבוצה מוגדרת ומצומצמת ביותר, הוכלל על שכבה חברתית שלמה,

ולמעשה על עדה שלמה ועל תרבויות שלמות. סימן נוסף לנטייה להכללת הניתוח על כלל הילדים המזרחים היה השימוש במונח "טעון טיפוח", מונח שהפך בשנות השישים מילת־קוד לכלל הילדים המזרחים בישראל. כך, למשל, לאחר שמנה את הכשרים המאפיינים "חשיבה יעילה", זו של ילד בעל אינטליגנציה תקינה בן המעמד הבינוני, קבע פרנקנשטיין כי "במבנה הקוגניטיבי של הילד טעון־הטיפוח נוכל למצוא סטיות מיוחדות בכל אחת מהתכונות הללו" (שם:33). בהמשך דיבר על "...נטייתו של הילד טעון־הטיפוח (ולמעשה, של כל אדם מחוצן) לחשוב בצורה קונקרטיסטית..." (שם:שם). מכאן ואילך השתמש במושגים "טעון טיפוח" ו"פיגור משני", לחליפין, כמלים נרדפות. ללא ספק היה כאן נסיון מצד פרנקנשטיין להציג את השיטה שלו כפדגוגיה המתאימה לא רק לכמה אלפי "עזובים", אלא כפדגוגיה המרכזית של תעשיית "החינוך לטעוני הטיפוח" בישראל. נסיון זה מקבל ביטוי ברור ביותר בניסוח שלהלן: "בישראל, השכבות המקופחות מבחינה חברתית ותרבותית זהות כמעט עם רוב יוצאי ארצות צפון־אפריקה והמזרח התיכון... על אף ההבדלים שבין הקבוצות הרבות, יש להן כמה נטיות חזקות משותפות: הנטייה לחיצון והנטייה לתלות במסורותיהן המושרשות בתרבותן. כתוצאה מכך נכשלים רבים מבני העדות הללו במשימות הדורשות הבחנה והפשטה, בבית־הספר ובסביבה שמחוץ למסגרת המשפחה. הם נשארים כבולים במוחשי, ולכן חלשה יכולתם להתחרות עם בני החברה המפותחים יותר, רובם יוצאי ארצות אירופה ואמריקה... " (פרנקנשטיין, 1977 :332).

ואכן, פרנקנשטיין יצא בספרו *הם חושבים מחדש* בהתקפה ישירה על המתחרה העיקרי שלו על תשומת־לבה של מערכת החינוך, סמילנסקי, בעל גישת החינוך המפצה. הדוגלים בחינוך המפצה, קבע פרנקנשטיין, מצטיינים בהערכה שלילית לגבי סיכויי הילדים טעוני הטיפוח: "תפיסה זו מבוססת על ההנחה שאפילו הפיגור המשני הנגרם על־ידי גורמים סביבתיים, אינו הפיך. סניגורי התיאוריה החינוכית הזו טוענים שההישג המיטבי שנוכל לקוות לו הוא 'ריכוך' התוצאות החמורות של אי־השוויון" (שם:44). כיון שכך הם מציעים, לדבריו, פתרונות המהווים, בעצם, תחליף לדבר האמיתי: התאמה מיוחדת של תכניות הלימוד ליכולת המוגבלת של טעוני־הטיפוח, עיבוד ספרי לימוד מיוחדים, שיטות הוראה פשוטות ומפושטות, פעילויות ואירועים מהסוג החברתי או האמנותי, וכיו"ב (שם:44).

פרנקנשטיין, לעומת זאת, סבר כי אסור לחפש תחליפים לכושר ההפשטה. "בחברה המודרנית", אמר, "אין תחליף ליכולת לחשוב ולהתנהג בצורה מופשטת, להשתמש במושגים ובערכים לפתירת בעיות אישיות וחברתיות.

מי שאינם מסוגלים להפעיל את היכולת הזאת, יהיו המקופחים בחברתנו, כל עוד לא יעזרו להם בשיקומה של יכולת זו" (פרנקנשטיין, 1983: 30). הוא אף טען כי הגישה המפצה אחראית "לא מעט להנצחה ריאקציונית ממש של הפער החברתי במשמעותו הפסיכולוגית של המושג... החינוך הקומפנסטורי מוכן להשלים בקלות עם העובדה שבאמצעות דרכיו נמנעת מאנשים רבים ההשתתפות בעמדות סטטוס גבוהות בחברה, וזאת בשם האידיאולוגיה הדמוקרטית!" (פרנקנשטיין, 1981: 20).

באווירה ציבורית בה נתפסו ילדים מזרחים כבעלי יכולת אינטלקטואלית נמוכה וחסרת־תקנה, נשמעו ללא ספק דבריו של פרנקנשטיין בוויכוחו עם סמילנסקי כקריאת־תיגר על המימסד החינוכי. "אני דוחה", אמר, "כל תיאוריה וכל שיטת מחקר המובילות למסקנה כי הפיגור המשני בתורת שכזה הוא בלתי־הפיך, וכי החינוך אינו יכול לעשות מאומה כדי לשקם פוטנציאל נחבל" (שם: 21).

את השיטה הפדגוגית שלו, שיטת ההוראה המשקמת, הגדיר פרנקנשטיין "...כנסיון לשקם את הכשרונות הקוגניטיביים, התקינים ביסודם ובמקורם, של ילדים בני גילים שונים, ילדי גן־הילדים, בית־הספר היסודי ובית־הספר התיכון, שפעולה עקבית של גורמי־סביבה שליליים מסוימים גרמה לפגיעה בפוטנציאל הקוגניטיבי שלהם" (שם: 44). אך ליתר בטחון מיהר והוסיף: "מובן, כי סיכויי השיקום נחלשים ככל שרמת האינטליגנציה הנתונה ברגע הלידה, הרמה 'ההתחלתית', היא נמוכה יותר" (שם: 21).

הפדגוגיה של פרנקנשטיין מבוססת על שלושה עקרונות. על־פי העקרון הראשון, "המורה הוא הכוח המרכזי והמכריע בתהליך השינוי, המורה המתייחס לתלמידיו כאל פרטים, מגיב על פעילויותיהם, והמשתמש בהתערבויותיו כדי לכוון בצורה פעילה את תהליכי חשיבתם ולמידתם ולתקנם" (שם: 45). המורה של פרנקנשטיין הוא מעין שילוב של פסיכולוג פרטי, ממלא־מקום של ההורים ונושא־הדגל של שינוי חברתי — אישיות שעל כתפיה מוטל כל כובד עולו של המאבק בתוצאותיו של המפגש הבין־תרבותי ושל אי־השוויון החברתי. הקורא בכתביו של פרנקנשטיין מקבל את התחושה שחלומו הגדול היה להקים מעין מסדר של מורים משקמים, שיעשה באמצעות ההוראה המשקמת את כל מה שהתנועות המהפכניות של המאה העשרים, ואלפי הפסיכואנליטיקאים הפרטיים, לא הצליחו לעשות: לאפשר לבני ובנות מעמד הפועלים להגשים את הפוטנציאל האנושי החבוי בהם.

העקרון השני של פדגוגיית השיקום נוגע לתהליך ההוראה עצמו. הילד והילדה בעלי האינטליגנציה התקינה לא זקוקים למורה כדי ללמוד לחשוב; להם מספיק מורה שיסייע להם לאתר את הפתרון לשאלה תוך כדי קריאה,

הסתכלות, עשיה, עשיית ניסויים וכולי; הם מסוגלים להגיע לפתרונות בכוחות עצמם, והם אף מסוגלים להגיע לידי ניסוח שאלות חדשות (שם: 45). ילדים וילדות בעלי ״אינטליגנציה חבולה״, לעומת זאת, זקוקים למורה שיצביע במקומם על הפתרון ו״יוביל אותם ביד אמונה בדרכי ההפשטה השונות — עד שיהיו בטוחים דיים ומיומנים דיים לעשות זאת בעצמם״ (שם: 52).

העקרון השלישי נוגע לבעייה שפרנקנשטיין, כמו רבים אחרים, מייחס לבני עניים — אי־יכולת להפריד בין עולם הרגש לעולם ההגיון. על המורה, קבע פרנקנשטיין, לגרום לנטרול הריגושים של ״טעוני הטיפוח״ בבואם לדון בשאלה עיונית: הנטרול ״פירושו — טיפול באסוציאציות הריגושיות הקובעות את הפירושים המסלפים את תהליכי החשיבה והעלולים ׳לפוצץ׳ כל קשר הגיוני. ככל שההשתמעויות האישיות של בעיה אובייקטיבית עמוקות יותר, כן עולה הצורך בגישה רציונאלית לתרגום הרכיבים הריגושיים למושגים. נטרול אינו זהה עם סילוק גורמי הרגש... רגשות הם רציונליים ומקומם בחשיבה לגיטימי; ריגושים הם אי־רציונליים, והשפעתם על תהליכי החשיבה הרסני״ (שם: 45-46).

שיקום ״החשיבה החבולה״ הוא תהליך ממושך, שאין להגבילו במסגרת לוח־הזמנים הצפוף של בית־הספר, אמר פרנקנשטיין. מורים משקמים אינם צריכים לחשוש מן האפשרות ש״לא נספיק את כל החומר״, שכן הצלחתה של ההוראה המשקמת אינה נמדדת באופן כמותי. ״קשה לקבוע קני־מידה חד־משמעיים להצלחת ההוראה המשקמת בגיל הנמוך. נראה שקנה־המידה העיוני המהימן ביותר הוא: יכלתו של התלמיד להמשיך את לימודיו, העיוניים או המקצועיים, בקבוצות מעורבות ולהפיק תועלת משיטות הוראה אינדוקטיבית״ (שם: 92).

מתי, אם כן, מסתיימת ההוראה המשקמת? לא כל כך מוקדם, כמסתבר: ״...מנסיוננו נתברר שרוב בוגרי חטיבת הבינים היו זקוקים להמשך הוראה המיועדת לחיזוק כוחות חשיבתם ולא רק להרחבת היקף ידיעותיהם המובנות״ (שם: 92). יוצא שילדים טעוני טיפוח זקוקים למסגרת מיוחדת לכל אורך המסלול החינוכי המוביל עד לתעודת־בגרות. אלא שגם ההצלחה בבגרות אינה סוף פסוק. בתארו תוצאות של ניסוי פדגוגי שערך, סיכם פרנקנשטיין ואמר שצריך להמשיך בטיפול המעקב אחר המשוקמים גם לאחר סיום הלימודים, שכן ״על אף האמור לא ייתכן לשקם את האינטליגנציה החבולה של מתבגרים טעוני־טיפוח במשך ארבע שנות הוראה...״ (פרנקנשטיין, 1972: 276). יוצא, אם כן, כי ״מסדר המורים המשקמים״ נועד ללוות את המזרחים העניים מילדות ועד בגרות. מבחינה

זו, לפחות, לא הצביע פרנקנשטיין על כיוון שונה מזה של החינוך המפצה של סמילנסקי: זה גם זה הציעו, למעשה, התקנתו של מסלול חיים נפרד למזרחים; ההבדל ביניהם הוא רק בכך שעל־פי סמילנסקי, יקבלו ההולכים במסלול זה מעת לעת "סלי־טיפוח", ואילו על־פי פרנקנשטיין, יקבלו ליווי צמוד וארוך־טווח של מורים שיצביעו עבורם על פתרונות אליהם אין הם מסוגלים להגיע בכוחות עצמם.

ניסוי בית־הכרם

את יישום שיטתו תאר פרנקנשטיין בספרו *שחרור החשיבה מכבליה: שיקום האינטליגנציה של מתבגרים טעוני־טיפוח – ניסוי וניתוחו*. הניסוי נערך באחד מבתי־הספר היוקרתיים של ירושלים, בית־הספר התיכון שליד האוניברסיטה העברית. תוצאות הניסוי נחשבו להצלחה, ו"כיתות פרנקנשטיין" ממשיכות להתקיים בו עד היום; מאוחר יותר אף הוקמו חדשות, במספר בתי־ספר תיכוניים נוספים.

פרנקנשטיין תאר את תהליך בחירת התלמידים לכיתות הניסוי. הקריטריון, כצפוי, היה "חיצון", והנה, הפלא ופלא, "כמעט כל הילדים שנותרו בסוף תהליך המיון היו בני עדות המזרח. ניסינו למצוא ילדים מתאימים גם בין משפחות אשכנזיות, אך הדבר כמעט שלא עלה בידינו למעשה. אלה מבין המועמדים האשכנזים שהיו בעלי מנת־מישכל וציוני־סקר מקבילים ובעלי רקע חברתי דומה היו כולם 'בעייתיים' מבחינת מצבם החברתי והאישי. ואין זה מקרה שהאשכנזים המעטים, אשר נכללו באוכלוסיית הניסוי, נתגלו אחר־כך כבעייתיים מבחינה זו או אחרת... נראה כי סגנון החיים המחוצן, שהוא תוצאה מתנאי עוני וסיבה לפיגור משני, אופייני יותר למשפחות של עדות המזרח. מקרים של פיגור משני במשפחות אשכנזיות נתגלו רק על רקע של מתיחות עקב משברי־זהות (למשל, אצל ילדים בני משפחות 'מעורבות' מבחינת המוצא העדתי), או על רקע מתיחות בעלת אופי נוירוטי או כמו־נוירוטי במשפחה" (פרנקנשטיין, 1972: 17).

ההורים, מסתבר, לא היו מוכנים לקבל את סברתו של פרנקנשטיין. הוא עצמו סיפר על כך: "מדוע — שאלו הורים רבים — מצאנו לנכון להקים כתות נפרדות, במקום למזג את ילדיהם בכיתות רגילות? האם אין בכך משום אפליה?" והוא המשיך וסיפר: "... עקב האופי הריגושי של טיעונים אלה" — אותה תכונה מזרחית מגונה — "לא היה קל להוכיח למותחי־הביקורת, כי העובדה שרוב המקרים של 'אינטליגנציה חבולה', של פיגור מישני עקב תנאי חברה או תרבות, מרוכזים בעדות המזרח, היא אחד

הקוים המאפיינים את החברה הישראלית. סוציולוגים ופסיכולוגים מנסים להסביר עובדה זו על יסוד תרבות העבר של בני עדות המזרח מזה ועל יסוד ניתוח תנאי העוני בהווה מזה. מכאן ששאלת ההרכבה של כיתות הומוגניות או הטרוגניות, מבחינת היכולת של התלמידים לחשוב באופן מופשט ובהתאם לכך להתקדם לבתי־ספר תיכונים עיוניים בקצב שווה לקצבם של תלמידים בעלי רקע תרבות וחברה אחר — שאלה זו היא שאלה דידאקטית־פסיכולוגית שאין בינה ובין בעיית הגזע או העדה ולא כלום..." (שם:23).

יש להניח כי מרבית ההורים המשיכו להיות מסוייגים, ואולם הסיכוי ללמוד בבית־ספר יוקרתי ו"לצאת מן המצוקה" הכריע את הכף, וכך נמצא מספר הילדים המספיק לביצוע הניסוי.

הניסוי עצמו, דיווח פרנקנשטיין, הסתיים בהצלחה גדולה. 67% מכיתת הניסוי הצליחו בבגרות הצלחה מלאה, לעומת רק 10% מקבוצת הביקורת (ילדים דומים שלמדו בבתי־הספר אחרים, ללא שום מעקב או הוראה מיוחדת); הצליחו חלקית — 27% בקבוצת הניסוי, 10% בקבוצת הביקורת; נכשלו — 3% בקבוצת הניסוי, 20% בקבוצת הביקורת; נשרו — 3% בקבוצת הניסוי, 60% בקבוצת הביקורת (בהם גם אלה שעברו למוסדות־לימוד אחרים, לא עיוניים) (שם:269). "נמצא", סיכם פרנקנשטיין, "כי שיטתנו... יעילה יותר מהשיטה המנוגדת, הדוגלת בעקרונות ה'אינטגראציה'" (שם:269).

אלא שכמו לגבי כל ניסוי אחר, גם כאן עולה מאליה השאלה האם נבעו ההישגים מן השיטה שננקטה — או שמא היו תוצאה של גורמים אחרים, שלא הוכללו כלל בניסוי, או שלא הוכרו כבעלי השפעה אפשרית. הסבר חלופי לזה של פרנקנשטיין אנו מוצאים בסוף ספרו־הוא, כאשר הוא מביא מדברי התלמידים שנתבקשו בסוף הניסוי להביע את דעתם. ההסבר שלהם היה הרבה יותר פשוט — ולא הזכיר ולו ברמז (לפחות באותם קטעים המובאים בספר) את שיטת ההוראה המשקמת: "כשאני חושבת על מה שגרם להצלחתם של רוב התלמידים בכיתתנו", אמרה תלמידה בשם עדנה, "נדמה לי שהעיקר הוא תשומת־הלב האישית, שניתנה לכל אחד מאתנו על־ידי המורים והעובדת הסוציאלית..." (שם:277). תלמיד בשם עמוס חיזק את דבריה: "... את העיקר אני רואה בכך שהמורים תלו אמונה בכוחות הטמונים בנו... אני חושב שכל נסיון לעזור לתלמידים להיקלט בבית־הספר התיכון העיוני צריך להתבסס על כך שהמורה יעורר בהם את האמונה בפוטנציאל שלהם וידע להפוך אותו לממשי" (שם:278). ואילו תלמיד בשם חנן אמר את מה שאומרים תושבי שכונות ועיירות־פיתוח

רבים, מזה שנים: "...אני אומר: רק אם יביאו את המורים הטובים ביותר לעיירות־הפיתוח ולבתי־הספר החלשים, יגיעו למשהו... מורים שאיכפת להם לקדם את התלמידים החלשים ולא רק ללמד את הטובים" (שם: 278).

ייתכן, אם כן, כי הניסוי הניב פירות לא עקב שיטות ההוראה המיוחדות, אלא עקב מה שהסוציולוגים קוראים בשם "אפקט הות'ורן" — העקרון לפי כל תשומת־לב מיוחדת, לקבוצת עובדים או לקבוצת תלמידים, תוביל לתפוקה גדולה וטובה יותר. ובייחוד כאשר תשומת־לב זו לובשת צורה של חלום שהתגשם, מבחינת השכונות ועיירות־הפיתוח: צוות מורות ומורים מן הטובים ביותר, מורים הרוצים לקדם את תלמידיהם ומאמינים בפוטנציאל שלהם והמוכנים להקדיש להם את מלוא תשומת־לבם.

חינוך מפצה והוראה משקמת: אידיאולוגיה וחינוך מעמדי

תוצאות הניסוי שימשו את פרנקנשטיין כדי להתפלמס עם חסידי האינטגרציה — ביטוי נוסף של "החינוך המפצה" (ר' הפרק הבא). "רבים", כתב, "טוענים כי הפסיכודינאמיקה של ההתפתחות הקוגניטיבית אחת היא... הם מוסיפים, ששיטת הוראה מסויימת אשר הוכיחה את עצמה כיעילה לקידומם של ילדים בעלי רקע חברתי או תרבותי אחד, צריכה להיות מתאימה גם לאחרים... והמסקנה המתבקשת מטענה זו ברורה: כיתות־לימוד אינטגראטיביות נחשבות כמתאימות ביותר לגישור על הפער בין הבדלים בהישגי התלמידים, הבדלים הנובעים מנסיון־חיים שונה על־פי הרקע החברתי או התרבותי" (פרנקנשטיין, 1983 א': 249). עמדתו של פרנקנשטיין היתה, כפי שכבר ראינו, הוראה במסלול נפרד ולפי עקרונות פדגוגיים מיוחדים.

החינוך המפצה וההוראה המשקמת, גישותיהם של סמילנסקי ושל פרנקנשטיין, עמדו במשך שנים במרכז הפולמוס החינוכי בישראל, כשהן נתפסות כשתי החלופות העיקריות להתמודדות עם הפערים בהישגים לימודיים בין מזרחים לאשכנזים. השתיים הוצגו כעומדות בניגוד זו לזו, בעיקר על־ידי בעלי־הדברים עצמם, אך גם על־ידי הפקידים והחוקרים שהיו מעורבים בגיבוש וביישום המדיניות החינוכית כלפי המזרחים. אלא שהיה זה רק ניגוד לכאורה, שבולטותו נבעה בעיקר מכך שחלופות אחרות לא הועלו לדיון, או שלא זכו לתשומת־לב ציבורית מספקת.

במישור המעשי, ההבדל בין שתי הגישות הוא, כפי שכבר נאמר, מצומצם מאוד. בשני המקרים מדובר בהוצאת ילדים מזרחים משכונותיהם ובהבאתם

לבתי־ספר של השכונות המבוססות. דבר שני, שתי הגישות נבדלות זו מזו, לכאורה, בכך שהאינטגרציה פותחת בפני ילדים מזרחים את שערי בית־הספר המבוסס כולו, בעוד שפרנקנשטיין פותח בפניהם רק את דלת כיתתו הוא, המיוחדת; ואולם בפועל מופנים כמעט כל ילדי האינטגרציה, כפי שנראה בפרק הבא, להקבצות או להסללות נפרדות; ההבדל בפועל מסתכם, אם כן, בכך שבמקרה האחד נקראים הילדים "ילדי אינטגרציה", ובמקרה השני — "כיתת פרנקנשטיין".

פרנקנשטיין הכריז מראש על תלמידיו כעל "בעלי חשיבה חבולה", בעוד שאנשי האינטגרציה קראו להם "רק" "טעוני טיפוח", ופעלו להעניק להם הזדמנויות שוות, לכאורה. אלא שאינטגרציה בתנאים של אי־שוויון מעמדי, כאשר ילדים מזרחים באים מבתי־ספר יסודיים בעלי משאבים חינוכיים מצומצמים, וכאשר המורות והמורים המקבלים את פניהם, שהזדהותם האישית והקבוצתית היא עם ילדי השכונה המבוססת, "יודעים" מראש שלילדי האינטגרציה אין סיכוי רב להצליח, איננה אלא אחיזת־עיניים.

פרנקנשטיין, כמו רבים ממעצבי המדיניות החינוכית, לא עמד על חשיבות ההקשר הקהילתי של בית־הספר. בית־הספר יכול לטפח את תלמידיו ולהעמידם על מסלול של קידום חברתי רק במידה והוא מהווה חלק ממארג משפחתי־קהילתי־מעמדי שבו כל החלקים קשורים זה לזה, ממשיכים זה את זה, מחזקים זה את זה. כאשר כל מרכיבי המארג פועלים נכונה, נכנסים התלמידים והתלמידות אל בית־ספר המהווה המשך רציף לבית, ולא ניצב כניגוד לו; וכאשר הם יוצאים מבית־הספר הם נכנסים לעולם של קשרי חברה ועבודה המתקשר שוב אל הבית, המשפחה, השכונה. במארג שכזה, עולמם של כל המבוגרים — ההורים, המורות, המעסיקים — הוא עולם אחד, שכל מרכיביו רואים בצעירים ובצעירות שותפים לעתיד. לעומת זאת, כאשר המרכיבים השונים אינם מהווים רצף אחד, מסלול ההתקדמות הוא מקוטע ומלא מכשולים. המבוגרים שמחוץ לבית אינם שייכים לעולם של ההורים, והם אינם מושיטים יד של שותפים לעתיד. כך נוצרים ניגודים הגוררים בעקבותיהם תחושות של אי־שייכות וניכור, ואיתם "העדר יכולת הפשטה" וכשלון. פרנקנשטיין היה מודע לקיומם של ניגודים אלה, אולם במקום שיראה בהם אות לכך שמטרת המאמץ צריכה להיות חיזוק הקהילה וחיזוק הקשר בין המורות לקהילה, וזאת במסגרת כוללת יותר של שינוי המדיניות החברתית־כלכלית, קרא להקים "צבא מחנכים משקמים", אשר, במו ידיהם הריקות, אמורים היו להביא על תיקונו את כל מה שהמדינה, החברה והמשק קילקלו.

מעניין בהקשר זה לעמוד על יחסו של פרנקנשטיין לקהילה ממנה באים התלמידות והתלמידים, ולאפשרות שינוי מעמדם החברתי. הוא היה

מודע, כמובן, לנתק הקיים בבתי־ספר רבים בשכונות ובעיירות־הפיתוח בין סגל ההוראה ובין ההורים. אולם בבואו להתמודד עם הבעייה, במקום שיבדוק כיצד לבנות קשר טוב יותר — לדוגמא, על־ידי שיתוף אמיתי של ההורים — הוא פיתח אידיאולוגיה של "בית־ספר ללא הורים" ודיבר על מורה אשר "תפקידו לעזור לילד להשיג אותה תחושת־ביטחון שבהקנייתה נכשלו ההורים" (פרנקנשטיין, 1962: 14). במקום לדון באפשרות של שינוי מעמדם של ההורים במישור הניהול וקביעת היעדים של בית־הספר — כפי שזה נעשה בבתי־ספר של ילדי המעמד הגבוה ושל קבוצות אוכלוסייה מוגדרות, כגון הקיבוצים — העמיד פרנקנשטיין את ההורים במעמד דומה לזה של ילדיהם: "...גם הם צריכים להגיע להבנת המהות והערך של חשיבה מופשטת; גם הם צריכים ללמוד כיצד להשתמש בכוח המדמה על־מנת לתפוס לאן חותר ביה"ס להגיע; גם הם צריכים ללמוד בהדרגה כיצד להחליף את 'אשליית המוכר' בהרגשת קירבה ומוכרות עם המציאות הסובבת" (שם: 19).

פרנקנשטיין גם לא האמין באפשרות של שינוי המדיניות החברתית והכלכלית. למרות שניתוחו היה ביסודו סוציולוגי — הקטיגוריות המרכזיות שלו היו, בסופו של דבר, אי־השוויון המוביל לעוני והמפגש בין תרבויות המצויות בדרגות התפתחות שונות — הוא התמקד בדרכי טיפול שעל הגבול בין פדגוגיה ופסיכולוגיה, ולא בכיוון של שינוי חברתי. במקום לבחון אפשרויות לשינוי המערכת החברתית, פנה פרנקנשטיין לכיוון שינוי המערכת הערכית ודפוסי־החשיבה של המזרחים (לו היתה מדיניות ה"טיפוח" חלה גם על ערבים, היה בוודאי מציע זאת ללא ספק גם להם). יתרה מזאת: הוא אף קבע במפורש כי שינוי חברתי אינו הפתרון: "כשכישלון זה [כוונתו להתפתחות לקויה של האני; ש.ס.] הופך להיות גורלם של מיליונים הריהו משפיע על חייה, ומגביל את התקדמותה, של כל חברה, יהיה משטרה אשר יהיה. חיסול החלוקה המעמדית ואי־הצדק החברתי עשוי לתקן את סיכויי הפרט להצלחה אובייקטיבית, אך אין הוא יכול מכוח עצמו לפתור את בעיית ההפנמה הלקוייה של הלמידה... מטרה כזאת מחייבת רביזיה של שיטות־ההוראה **בכל** חברה" (שם: 11; הדגשה במקור; ר' גם פרנקנשטיין, 1977: 316-318).

במקום לבחון אפשרויות של שינוי חברתי, העדיף פרנקנשטיין להתמקד בהחדרת דפוסי חשיבה חדשים לילדים "טעוני טיפוח". אך בעשותו כן התעלם מן העובדה שהעדרם של ה"זרזים" וה"גירויים" איננו רק בגדר תופעה פסיכולוגית־אישית, אלא גם תופעה חברתית: ילדים המוגדרים "טעוני טיפוח" והלומדים בשכונת פועלים, כאשר סיכויי הקידום המעמדי

שלהם נמוכים, וכאשר מוריהם משדרים להם זאת יום־יום, שעה־שעה, אינם מגיבים בדרך בה מגיבים ילדים שעתידם נראה פתוח לפניהם. שהרי גירוי איננו רק משחק קוביות, אלא גם תפיסה מעשית מציאותית של העולם בו שרויים ההורים, ושל הדרכים המובילות ממנו הלאה. תפיסה זו, שאכן אינה כלולה במבדקי האינטליגנציה המקובלים, ייתכן והיא היוצרת את אי־האמון, את החשד, את ההסתייגות מן הפתרונות המקובלים, וזה אשר מתפרש כ"אינטליגנציה חבולה". פרנקנשטיין לא הביא בחשבון את האפשרות שערכיה של החברה הקפיטאליסטית אינם, בסופו של דבר, כה מורכבים, וכי הם בעצם משותפים לכל האנשים בחברה — אלא שחלק מהם יודעים כי אין להם סיכויים להגשימם, ועל כן פועלים בדרכים שונות מאלה של בני המעמד הבינוני. כמו גיבורי הספר *פינתו של טאלי*, שסרבו להיענות להצעות־עבודה עלובות לא משום שלא "האמינו בערך העבודה", ולא משום שהתקשו להפריד ריגושים מהגיון, אלא משום שידעו שהעבודה המוצעת להם, שלא כמו העבודות המוצעות לבני גילם בני המעמד הבינוני, לא תספק להם עתיד בטוח (ליבו, 1967).

בית־הספר הוא חלק מן המארג המעמדי, והוא נתפס כך, בבירור, על־ידי כל הנוגעים בדבר. הורים, ילדים, מורים ומורות מחשבים את סיכויי ההשכלה בדיוק כפי שהם מחשבים את סיכוייהם בעבודה, בבריאות ובשיכון. בית־ספר טיפוסי של "טעוני טיפוח" בארץ הוא בית־ספר בו כל שלושת הגורמים חישבו ומצאו, עוד לפני תחילת היום הראשון ללימודים, שסיכויי התלמידים והתלמידות בו נמוכים. ייתכן, על כן, כי מה שדרוש הוא לא "שיקום" החשיבה, אשר אולי איננה חבולה כלל, אלא היא משקפת התייחסות מציאותית לעולם זר שהחדירה אליו קשה לא מבחינה אינטלקטואלית, אלא מבחינה מעשית. ייתכן ואין צורך בשיטת־הוראה מיוחדת כלשהי, אלא בבית־ספר המשדר לכל כי "כאן הסיכויים טובים"; בית־ספר שמוריו אינם מורים מיוחדים, אלא רק מורים המאמינים בעצמם, מורים המזדהים, אישית וקבוצתית, עם התלמידים ועם הוריהם, והפועלים ביחד עם ההורים. וצריך, כמובן, הורים מאורגנים הפועלים לשינוי בית־הספר כחלק ממאמץ כולל לשינוי מצבם.

פרנקנשטיין, כמו רבים מאנשי החינוך בארץ, השקיע מאמצים כה רבים לחדור לנבכי עולם החשיבה של המזרחים — ולפני 1948, הערבים — עד שלא הבחין בכך שילדים דומים בכל לאלה שהוגדרו כאן כ"טעוני טיפוח", ואשר היגרו מארצותיהן בעלות "התרבות הפרימיטיבית" לארצות אחרות, ולא לישראל, הצליחו. ילדים יהודים מארצות ערב שהיגרו לארצות המערב הצליחו בלימודיהם בשיעורים גבוהים לאין ערוך מאלה שהגיעו לכאן (ר׳

פרק 2; ענבר ואדלר, 1977; שוראקי, 1968). ערבים פלסטינים, בני דורם ואולי אף בני משפחותיהם של ה"עזובים" שנחקרו על־ידי פרנקנשטיין בתקופת המנדט, עשו חיל בלימודים בירדן, בארצות ערב האחרות וגם בארצות המערב (ר' פרק 7). כך קרה גם ליהודים מזרח־אירופים שהיגרו בהמוניהם לארצות המערב בסוף המאה הקודמת ובראשית המאה הנוכחית: אותם ילדים תוארו במונחים דומים עד מאוד לאלה בהם תיארו בישראל את המזרחים — "...בורים גמורים, שלא ידעו אפילו משמעותו של צליל; עד אשר עברו תהליך של אינגלוז או אינוש, קשה היה אף לעמוד על רמתם המוסרית, ורבים מהם ידעו אך בקושי את שמם... אינם יודעים אנגלית או כל שפה מובנת אחרת... הוריהם... מנהלים חיים על סף האי־מוסריות..." (גארטנר, 1960: 223). והנה, אותם ילדים, הם או בניהם ובנותיהם, הפכו לתלמידים מצליחים במערכות־חינוך תחרותיות עד מאוד.

פרנקנשטיין היה שבוי בסטריאוטיפים של המעמד הבינוני המערבי, לפיהם כל מה שחורג מן הנורמה — "עוני", "מזרחיות" — הוא בבחינת חור שחור, שכללי־הפעולה בו שונים מאלה הנורמטיביים. בעצם השיוך ל"עוני" או ל"מזרחיות" די היה, מבחינה זאת, כדי להגדיר אדם או תופעה כ"שליליים". כך יכול היה פרנקנשטיין לקשר, כדבר המובן מאליו, בין עוני ובין "אינטליגנציה חבולה", מבלי שיעלה כלל על דעתו לחקור, בו־זמנית, את טיב הקשר בין עושר ואינטליגנציה. והרי לו היו השערותיו לגבי "האינטליגנציה החבולה" קבילות, צריך היה לבדוק, במקביל להשלכותיו של העוני, מה השלכותיו של עושר, או של השתייכות למעמד הבינוני. שמא הימצאות בצד ה"טוב" של המבנה המעמדי גורמת גם היא נזק לאינטליגנציה? והאם לא ייתכן שבחברה שוויונית יותר היתה האינטליגנציה של כלל האוכלוסיה תקינה יותר? במקום זאת בחר פרנקנשטין להתרכז רק בעניים, אלה אשר בעיני כל עמיתיו למעמד ולעיסוק מנהלים חיים חסרי־פשר.

בסופו של דבר מילא פרנקנשטיין בתחום החינוך תפקיד די דומה לזה שמילאו הסוציולוגים של המודרניזציה בתחום הסוציולוגיה. הוא תרם להסוואת התהוותה של מציאות מעמדית בעזרת ההסבר ה"תרבותי". לא מנגנונים כלכליים־מדיניים הם שהציבו את המזרחים במעמד הנמוך ו"חיבלו" באינטליגנציה שלהם, אלא מקורם ה"פרימיטיבי". וכיון שהציג את "שיקום החשיבה" כמשימה כבדה וקשה, עזר להפיג את רגשות התיסכול של העוסקים בחינוך, ואיפשר למערכת־החינוך כולה להתרווח בתחושה ש"לנוכח הקשיים, אנו עושים כמיטב יכולתנו".

פרק ששי

הרפורמה: להוציא את התבן מן הבר

הכרזתם של התלמידים המזרחים כ"טעוני טיפוח" שאינם מסוגלים לעמוד בדרישות של תכנית־הלימודים הרגילה, זו של ילדי הוותיקים, ופתיחתם של בתי־הספר המקצועיים, שאמורים היו לקלוט את בוגרי בתי־הספר היסודיים ל"טעוני טיפוח", לוותה זמן לא רב לאחר מכן בצעד נוסף, שנועד לשפר את החינוך התיכון של אותם תלמידים ותלמידות המתחנכים לנטילת תפקידי ניהול בחברה: הרפורמה.

עיקרה של הרפורמה היה מעבר ממערכת שבה בית־ספר יסודי בן 8 כיתות ובית־ספר תיכון בן 4 כיתות, למערכת שבה בית־ספר יסודי בן 6 כיתות, חטיבת־ביניים בת 3 כיתות וחטיבה עליונה בת 3 כיתות. התוצר היה הקדמת הכניסה לחינוך התיכון בשנתיים, מגיל 14 לגיל 12. חסידי הרפורמה טענו כי בדרך זו אפשר יהיה להתחיל במתן השכלה רצינית, ההולמת את צרכי התיפקוד בעולם מתוחכם, בגיל צעיר יותר. למעשה, הרפורמה קירבה את בית־הספר התיכון הישראלי לדגם של הגימנסיה האירופית הקלאסית, ששירתה את בני ובנות המעמד הבינוני והגבוה, המיועדים לתפקידים בכירים; הגימנסיה האירופית קלטה את תלמידיה בגיל צעיר, בעוד שבני ובנות הפועלים למדו בנפרד, ולמשך מספר שנים מוגבל מראש, במסגרת בית־ספר "עממי".

הרפורמה בישראל נערכה לפי הדגם של מספר מדינות מערביות, ובראשן ארצות־הברית, שאימצה אותה לאחר מלחמת־העולם הראשונה, ושוודיה, שעשתה זאת לאחר מלחמת־העולם השניה (לוי, 1987: 9-12). בארצות־הברית נעשה המעבר ממבנה של 8+ 4 למבנה של 6+ 3+ 3 במטרה להעלות את רמת בוגרי בתי־הספר התיכוניים. בשוודיה היה מדובר במיזוג של מסלולים נפרדים, האחד גימנזיסטי למעמדות הגבוהים, והשני "עממי" למעמד הפועלים (שם:שם). בשני המקרים היה החידוש בהקמתה של חטיבת־ביניים אשר, מצד אחד, מאפשרת להתחיל בחינוך תיכון של אלה

המיועדים להמשיך בלימודיהם, ומצד שני, מאפשרת לנפות את אלה שאינם מיועדים לכך.

בישראל היו שקראו לרפורמה שכזאת עוד בתקופת היישוב (בנטואיץ, *הארץ*, 1.3.65) למעשה, בתי־הספר היוקרתיים ביותר — גמנסיה "הרצליה" בתל־אביב, בתי־הספר "הריאלי" ו"חוגים" בחיפה ו"הגמנסיה העברית" בירושלים, פעלו כבר אז בשיטה דומה (שם:שם), ומקומם במערכת המעמדית של היישוב היה ברור למדי: ב־1940 כתב אליעזר ריגר, אז מפקח במחלקת החינוך של הוועד הלאומי, ולימים, בשנות החמישים הראשונות, מנכ"ל משרד החינוך: "ילדי האריסטוקרטיה שלנו אינם שולחים את ילדיהם לבתי־הספר העממיים, אלא מפקידים אותם בידי 'המכינות' שעל־יד בתי־הספר התיכונים, המשמשות קני היבדלות מילדי העם" (ריגר, 1940, חלק ב':212). בשנות החמישים, ובייחוד בשנות הששים, כאשר בני הוותיקים החלו נוהרים לחינוך התיכון ולאוניברסיטה, קיבלה הקריאה לרפורמה הד חזק מבעבר. "במשך עשרים השנים הראשונות לקיום המדינה התמודדו שתי מגמות לשינוי המבנה: המגמה העיליתית והמגמה השוויונית. חסידי [המגמה העיליתית] שאפו למבנה... המבטיח התקדמות מירבית לעילית התלמידים מבחינה חינוכית ולימודית, והם הרבע העליון של אוכלוסיית התלמידים... עיקר המאמץ העיליתי היה מכוון כלפי ביה"ס העל־יסודי... הועלו הצעות להאריך את תקופת הלימוד בביה"ס העל־יסודי לשש שנים (הכיתות ז'-י"ב) ולצמצם בכך את מספר שנות הלימוד בביה"ס העממי לשש שנים (הכיתות א'-ו')... בניגוד למגמה העיליתית, שחסידיה דאגו לאוכלוסיה מובחרת, פעלה המגמה השוויונית, שחסידיה דאגו לכלל הילדים. הם הניחו שהשוויון במסגרות החינוך, בתכניות הלימודים, בסדרי לימוד, בתקני המינהל ובדרכי הכשרת המורים — לגבי התלמיד החלש, הבינוני והמתקדם כאחד — הוא הערובה הטובה ביותר לטיפוחו המירבי של כל אחד מן הילדים" (עדיאל, 1973: 145).

מייצגי "המגמה העיליתית" היו אנשי החינוך התיכון, ובעיקר מנהלי בתי־הספר התיכוניים הוותיקים, אשר פעלו ל"קיצוץ" בית־הספר היסודי ולהרחבת החינוך התיכון, בטענם, בין השאר, כי השהות בבית־הספר היסודי בכיתות ז' וח' היא בבחינת בזבוז זמן. על אלה נמנה, בין השאר, ד"ר בן־יהודה, מי שהיה המנכ"ל הראשון של משרד החינוך, ועוד קודם לכן מנהל מחלקת החינוך של הוועד הלאומי בתקופת היישוב, ואשר עתה שימש כמנהל גמנסיה "הרצליה" היוקרתית בתל־אביב. המורים התיכוניים זכו לתמיכה של אנשי אקדמיה, ברובם מורי האוניברסיטה העברית, שהבולטים ביותר ביניהם פרופסור י. פראוור וד"ר משה סמילנסקי. סמילנסקי הכין

ב־1959 תזכיר לשר החינוך על מצב הרפורמה בחינוך בעולם, שכלל המלצות לגבי דרך ביצועה בישראל. בתזכיר הקפיד סמילנסקי לציין מה תכליתה של הרפורמה: כל מדינות אירופה המערבית, כתב, נוהגות מיון מוקדם של תלמידים למוסדות העל־יסודי, וזאת לאור הגידול הרב במספר הצעירים והצעירות השואפים להשכלה ולמוביליות בעידן המודרני; כך, המשיך, בוחרים שם כ־20% מכלל בוגרי בתי־הספר היסודיים להמשך לימודים עיוניים (סמילנסקי, 1961 :364-365). סמילנסקי היה חבר, יחד עם פראוור, בוועדה לבדיקת מבנה החינוך, שנקראה על שמו של זה האחרון, שישב בראשה. על אלה יש להוסיף את הפקידות הבכירה במשרד החינוך, שנדבקה באידיאולוגיה "מנג׳ריאלית" (managerial) נוסח ארצות־הברית, המעצמה העולה והמצליחה של שנות החמישים, אידיאולוגיה אשר קנתה לה מעריצים בקרב הפקידות הממשלתית. דוברים נלהבים של גישה זו היו, בין השאר, י. שריד, שהיה באותה עת משנה למנכ"ל משרד החינוך, ומאוחר יותר, בשנות השישים, היה למנכ"ל; ופקיד בכיר נוסף, י. גזית. בדיון של ועדת החינוך של מפא"י שהתקיים במאי 1957 טענו השניים כי "כל מהותו של השינוי [הוא בכך] שתהיה דיפרנציאציה" (שריד) וכן, "אני חושב שיש צורך בדיפרנציאציה כדי להוציא את התבן מן הבר" (גזית) (לוי, 1987 :39-40).

מול אלה התייצבו מורי החינוך היסודי, ובעיקר הסתדרות המורים. זו גילתה עמדה עקיבה בזכות חינוך אחיד ושוויוני, וזאת בניגוד למגמות התחרותיות וההשגיות שניסה להכניס משרד החינוך. הסתדרות המורים התנגדה לניסוי באר שבע, שהחדיר את ההקבצות למערכת החינוך הישראלית; לנסיונות לפתח תוכניות לטיפוח מחוננים; ולקיום מבחן המיון בסיום כיתה ח׳, הלא הוא הסקר (לוי, 1987 :30). באשר לרפורמה, טען שלום לוין, מזכ"ל הסתדרות המורים, כי "במידה וילדי העולים לא יקודמו לפני גיל 12, משמעותה האמיתית של ׳האינדיבידואליזציה׳ בחטיבת הביניים היא סגרגציה" (מצוטט אצל לוי, 1987 :69). עוד טען כי הפרדת ילדים טעוני טיפוח מחבריהם בראשית גיל ההתבגרות במסגרת קבוצות הקבצה לפי רמות, "ספק אם תקדם אותם בלמידה, אבל תגרום, ללא ספק, נזק חברתי" (שם:שם).

הרפורמה היתה תוצר ישיר של "תמונת החברה" החדשה, הלא־שוויונית, שהלכה והתגבשה עם אימוץ תכנית התיעוש המזורז. כפי שכבר נאמר, חברה תעשייתית המבוססת על ניהול ריכוזי ועל ענפים עתירי־עבודה, מפתחת לעצמה תמונה מדוייקת למדי של מיקומו של כל פרט פרט. הצורך במעבר לשש שנות חינוך תיכון, המלווה בתהליכי ניפוי קפדניים

בחטיבת־הביניים, התבהר מרגע שהפקידות הממשלתית הבכירה ומנהלי העסקים הגדולים יכלו להצביע על הביקוש הצפוי בבעלי השכלה גבוהה ובעובדים בקו־הייצור. חשוב לא פחות היה האימוץ ההדרגתי של דפוסי חשיבה ופעילות אמריקאיים בתחום הניהול הציבורי והמשקי. היו לכך שני צדדים. מצד אחד, ההזדקקות לסיוע האמריקאי, והנכונות שהתלוותה לכך, לקבל את עצתם של מומחים אמריקאיים, בעיקר יהודים, שבאו ״צמודים״ לסיוע. משרד החינוך עצמו, לדוגמא, קיבל עוד ב־1949 הצעה להקים ״מכון להערכה, מחקר, אדמיניסטרציה וסטטיסטיקה״. את ההצעה חיבר ד״ר נח נרדי, איש ועד החינוך היהודי בניו יורק, אשר עלה לארץ ועמד במשך שנים בראש המחלקה לחקר הישגי החינוך (ג/1732 תיק 1401). מצד שני, זו היתה שעתם של ה״משקיסטים״, אנשי המנגנון והכספים של מפלגת השלטון וההסתדרות, אשר בשנות המאבק שלפני הקמת המדינה נאלצו לחסות בצילם של המנהיגים והלוחמים, ואילו עתה, עם המעבר לניהול שגרתי של חיי מדינה, ובייחוד עם ההתמקדות בפיתוח כלכלי, מצאו לעצמם כר פעולה נרחב. לוי אשכול, גזבר הסוכנות עד 1948, היה לשר בכיר, ומאוחר יותר לראש ממשלה; פנחס ספיר, מנהל ״מקורות״, מנהל הרכש באירופה בתש״ח, מנכ״ל משרד הבטחון ומנכ״ל משרד האוצר, היה לשר האוצר ולדמות המובילה במאמץ התיעוש; זלמן ארן, איש מנגנון ההסתדרות, מזכיר מועצת פועלי תל־אביב, מנהל מחלקת ההסברה של ההסתדרות, היה לשר החינוך.

מימוש רעיון הרפורמה החל בשנת 1963 — אותה שנה בה פתח זלמן ארן במיסודה של מדיניות המסלולים הנפרדים, הקרוייה ״מדיניות הטיפוח״. ארן מינה ועדת מומחים בראשותו של פרופ׳ פראוור לבדיקת אפשרות הארכת תחולתו של חוק חינוך חובה חינם, מגיל 14 עד גיל 16. מטרתה הבלתי־מוצהרת של הוועדה היתה להעניק לגיטימציה לרעיון הרפורמה, שכן היה ברור מראש כי מרגע שיוארך לימוד החובה, תעלה השאלה לאיזו מסגרת יש להצמיד את השנתיים הנוספות (לוי, 1987: 49). כבר בדיוני הוועדה העלו שר החינוך והמנהל הכללי של משרדו תביעה לכרוך את הארכת חוק חינוך חובה ברפורמה, דהיינו, בהקמת חטיבת־ביניים — והמנכ״ל, יעקב שריד, מיהר גם לציין מדוע: ״ללא הכוונת התלמיד מגיל צעיר יותר אל המוסד המתאים לו, תיווצר אנדרלמוסיה בחינוך העל־יסודי״. כדי למנוע ״אנדרלמוסיה״ הציע שריד להקים חטיבת־ביניים שתקבל את כל התלמידים, אך בד בבד תהיה מצויידת ב״כל אמצעי ההכוונה לקראת המשך הלימודים של בני ה־16, או לקראת יציאתם לעבודה״ (לוי, 1987: 52).

ואכן, משהגישה ועדת פראוור את המלצתה להאריך את חוק חינוך

חובה — בשנה אחת — היא התנתה זאת בשינוי מבנה מערכת־החינוך על־ידי יצירת חטיבת־ביניים (שם: שם). השר מיהר לאמץ את ההמלצות, אך ביצוען נדחה בשל שיקולים פוליטיים: בבחירות שהתקיימו בתחילת 1965 התייצבה אל מול מפא״י מפלגת רפ״י, בראשות בן־גוריון. מזכ״ל הסתדרות המורים רמז שאם תתקבל תכנית הרפורמה הוא עלול לתמוך ברפ״י, ועקב כך השפיע ראש הממשלה, לוי אשכול, על ידידו זלמן ארן לדחות את הביצוע (לוי, 1987: 59). תוצאות הבחירות חיזקו את מעמדם של לוי אשכול, גולדה מאיר, פנחס ספיר וזלמן ארן, ראשי מפא״י שהתייצבו נגד בן־גוריון, ועתה יכול היה ארן לגשת לביצוע הרפורמה. הוא בחר לעשות זאת באמצעות הקמה של ועדה פרלמנטארית בראשותו של אלימלך רימלט, איש הליבראלים בגח״ל (גוש חרות ליבראלים, לעתיד הליכוד), מהלך שנועד לרכוש לגיטימציה ציבורית לתכניתו.

לפני ועדת הכנסת הופיעה שורה ארוכה של אישים ונציגי גופים ומוסדות, שברובם הביעו תמיכה ברפורמה. רבים גם דרשו לכרוך את הרחבת החינוך התיכון בקיום מיון קפדני בתקופת הלימודים בחטיבת־הביניים. כדבריו של נציג איגוד מנהלי המחלקות לחינוך ברשויות המקומיות: ״בשל תהליך הפיכתו של בית־הספר העל־יסודי למוסד קולט המונים, יש להאחז באמצעי הדיפרנציאציה כדי למצוא מקום לכל פרט בחנוך ולהגיע לידי הכוון נכון של כוח האדם במדינה... ״ (לוי, 1987: 70).

כל המופיעים בפני הוועדה היו אנשי מימסד. ארגוני הורים, או ארגונים התנדבותיים למיניהם, לא הופיעו. בלטו במיוחד בהעדרותם נציגי הציבור המזרחי, שעמדו להיפגע מן הרפורמה יותר מכל. הגוף היחיד שהעלה השגות היה חוג האקדמאים בני עדות המזרח במפלגת העבודה בירושלים. אנשי החוג קראו להעמיד את נושא סתימת הפער ההשכלתי בין הגלויות בראש בעיות החינוך, והמליצו שלא לשנות את המבנה הקיים. במקום זאת קראו למיזוג עדות בבית־הספר היסודי החל מכיתה א׳, ושיפור רמת המורים באיזורי פיתוח (שם: 71-72).

הדבר המעניין ביותר בכל פרשת הרפורמה הוא שהאינטגרציה, אותה מדיניות המזוהה אולי יותר מכל עם תכניתו של ארן, כלל לא עמדה במרכז הדיונים; ״כשהחלה ועדת הכנסת לבחינת מבנה החינוך בישראל את עבודתה אין האינטגרציה בראש מעיניו של המשרד״ (אמיר ובלס, 1985: 73). האינטגרציה, כפועל־יוצא של הרפורמה ואולי אף כמרכיב מרכזי שלה, הוצבה על־ידי ארן במרכז רק בשלב הדיון בוועדת רימלט — ודבר זה הוא שסייע לו להעניק לתכניתו את ההילה הציבורית החיובית הרצוייה: ״האינטגרציה העמידה את ארן וחבריו באור של לוחמים לקדמה

חברתית. ראשי הסתדרות המורים נתפסו כמגינים על אינטרסים צרים" (לוי, 1987: 72).

הגורם הישיר להעלאתה של סיסמת האינטגרציה היתה תביעה שהעלו הורים תושבי שכונות הנחלאות בירושלים, שביקשו לשנות את אזורי הרישום לבתי־הספר היסודיים בירושלים כך, שילדיהם יוכלו ללמוד באותם בתי־ספר בהם לומדים ילדי שכונת רחביה היוקרתית הסמוכה. ההורים אמרו כי "... חינוכם של ילדינו מופקד בבתי־ספר אשר רמתם מן הגרועות ביותר בעיר... פירושו של דבר כי ילדינו יהיו כשיתבגרו פועלים פשוטים, פועלי דחק במדינת ישראל..." (אמיר ובלס, 1985: 78). מנכ"ל משרד החינוך מינה ועדה, וזו המליצה למזג את בתי־הספר של שתי השכונות. שר החינוך נאלץ לקבל את ההמלצה לאחר לחץ נוסף מצד ההורים.

הנפת דגל האינטגרציה אכן עשתה את שלה, מבחינת יחסי־הציבור של תכנית ארן. אנשי התקשורת מיהרו לשבחה, כפתרון מעשי לבעיית הפערים, תוך שהם מתעלמים מטענות מתנגדי הרפורמה כי אינטגרציה שמתחילה בגיל 12 באה מאוחר מדי, ולא תשנה הרבה (לוין *בהארץ*, 3.3.68). התקשורת התעלמה גם מהמלצות כגון זו של חיים אדלר, איש האוניברסיטה העברית, שהציע לשנות את פני הגן ואת פני בית־הספר היסודי בשכונות של מזרחים "אם ברמת המורים ובהכשרתם, אם בציוד ובמבנה, ואם בדרישות להשגים בלימודים" (אדלר, 1969: 28). אדלר קרא "לדחות בתוקף את התזה שלפיה יש במהלך אדמיניסטרטיבי נוסף כגון זה המוצע — לאחר שתים־עשרה שנים בחיים השכונתיים, ומהן שבע שנים של צבירת כישלון במערכת החינוך... להוות תרומה רצינית לביטול הפער הנדון. ביצירת גג משותף, שתחתיו ייפגשו בני נוער יוצאי שכבות שונות ובעלי רקע חינוכי־השכלתי שונה, לאחר שתים־עשרה שנים של חוויות ורקע נפרדים, ייתכן שאך נגביר את הזרות ההדדית" (שם:שם). אנשי סגל בית־הספר לחינוך באוניברסיטה העברית, אשר תמכו בעצם הרפורמה המבנית, בנימוק שהדבר "תואם את הכיוון היסודי של הרפורמות החינוכיות בימינו בעולם ואת המגמה הבולטת במחשבה החינוכית המודרנית לדיפרנציאציה ולאינדיבידואליזציה", הזהירו מפני תליית תקוות רבות מדי באינטגרציה: "אין להקים חטיבת ביניים כדי שתפתור מה שאינה יכולה לפתור", אמרו (אלבוים־דרור, מצוטטת אצל לוי, 1987: 87).

עוד ועדת רימלט עורכת את דיוניה, והנה במשרד החינוך כבר החלו מכינים את הצעדים המעשיים לביצוע הרפורמה. למעשה, עוד לפני מינויה של ועדת רימלט עסק המשרד החינוך בהכנות קדחתניות לביצוע המלצות ועדת פראוור. חנוך רינות, מנכ"ל המשרד אז, היה הממונה על ריכוז

ההכנות. לדברי *הארץ*, היה המשרד כולו עסוק רק בזה, כמעט. העבודה הסדירה נדחקה לשוליים. שש ועדות עמלו על ההכנות. אחת מהן, הוועדה לתוכניות לימוד, הקימה תת־ועדה שעסקה בהתוויית הדרכים למימוש יעדה המעמדי של הרפורמה — מה שי. גזית, איש משרד החינוך, כינה בשם ״הפרדת התבן מן הבר״. על־פי דיווחו של *הארץ*, ״צוות מיוחד דן בשאלת הייעוץ והכוונת התלמידים למסלול הלימודים המתאים להם. אחד העקרונות החשובים של המלצות ועדת פראוור הוא הצורך להפנות כל תלמיד לנתיב לימודים בו ימוצה כשרונו. למימוש עקרון זה יש צורך בהקמת מסגרת ייעוץ והכוונה שתדע לשבץ כל אחד מהתלמידים במסלול המתאים לו. אחד הכלים החשובים לכך יהיה פיתוחו של מוסד המורה־היועץ, שיעקוב בעת לימודיו של הנער בחטיבת־הביניים אחר הישגיו. נוכחות המורה־היועץ תאפשר, כפי שהדברים נראים עתה, את ביטולו של הסקר, הנערך עתה לתלמידי כיתות ח׳״ (*הארץ*, 12.6.66).

הסקר, יש להזכיר, היה מִבחן שנערך בכיתה ח׳, ושימש מבחן כניסה לבית־הספר התיכון. הסקר הבחין בצורה ברורה מאוד בין מזרחים לאשכנזים. לדברי שר החינוך עצמו, בהופעתו בפני ועדת רימלט, ״מבחן הסקר האחרון גילה ש־75 אחוז של נבחנים בני יוצאי אירופה השיגו תוצאות בינוניות ויותר מבינוניות, בעוד ש־25 נכשלו. לעומת זאת השיגו תוצאות בינוניות ויותר פחות משליש של בני עדות המזרח, בעוד ששני שליש נכשלו...״ (*הארץ*, 18.7.66). דבר זה לא הפריע לשר החינוך — שפקידיו עסקו אותה שעה עצמה בהעברת תפקיד הסלקציה מידי עורכי הסקר לידי ״מורים יועצים״ — לומר לחברי הכנסת כי ״הרפורמה במבנה החינוך נועדה בעיקר לצמצם את הפער בין הישגי העדות״ (שם:שם).

עדות אחרת לביצועה המעשי של הרפורמה עוד לפני אישורה הרשמי בכנסת היתה הקמתם, בעיירות־פיתוח, של בתי־ספר מקיפים שש־שנתיים (ז׳־י״ב׳). שני בתי־הספר המקיפים הראשונים הוקמו במגדל העמק ובאור יהודה. עצם הקמתם בעיירות פיתוח היווה מסר ברור לגבי ייעודם. לקראת הקמתם של בתי־הספר המקיפים הזמין משרד החינוך שני מומחים יועצים, האחד מאנגליה והשני משוודיה — שתי ארצות בהן הוקמו בתי־ספר מקיפים כדי להביא תחת גג אחד בני פועלים ובני המעמד הבינוני, במטרה להקהות את תחושת הפער המעמדי (משרד החינוך והתרבות, 1966). הסתדרות המורים, שהתנגדה לנגיסה של חטיבת־הביניים במעמדם של המורים בבתי־הספר היסודיים, השביתה את הלימודים בשני היישובים; היא הצליחה גם לרתום לצדה את תמיכתו של לוי אשכול, ראש הממשלה, שהורה לדחות את פתיחת המוסדות החדשים (*הארץ*, 25.8.67; 1.9.67; 19.9.67).

ואולם שנה לאחר מכן — ועדיין לפני אישור המלצות ועדת רימלט על־ידי הכנסת והממשלה — כבר הודיע משרד החינוך על הקמת בתי־ספר מקיפים נוספים, כולם באזורי פיתוח — כמו קרית גת, נצרת עלית, שפיר, עכו (*הארץ*, 23.6.68).

במאי 1968 סיכמה ועדת רימלט את דיוניה בהמלצה להשתית את החינוך על שני שלבים בני שש שנים, כאשר השלב השני, התיכוני, יהיה מורכב משתי חטיבות: חטיבת ביניים וחטיבה עליונה. "חטיבת הביניים", ציינה הוועדה, "תהווה... גם תקופת מעקב והסתכלות לשם ייעוץ לתלמידים ולהורים ולשם הכוונת תלמידים בהמשך לימודיהם העל־יסודיים לכיוון המתאים לנטיותיהם ולכושרם" (*הארץ*, 29.5.68).

אנשי הסתדרות המורים נחלצו עתה לגייס תמיכה במפלגתם, מפא"י, כדי למנוע את אישור המלצות ועדת רימלט בכנסת ובממשלה. ביולי 1968 התקיים דיון במזכירות מפלגת העבודה; גולדה מאיר, שישבה ראש בישיבה, דאגה לכך שידידה זלמן ארן יזכה בגיבוי הדרוש. ואולם לא היה בכוחה למנוע דברי ביקורת חריפים, הן מצד שלום לוין והן מצד חברת־הכנסת רות הקטין, שאמרה: "... אני נגד הרפורמה כי אני חושבת שהיא באה להנציח מעמדות. והיום במציאות הישראלית יש זהות רבה בין מעמדות לבין מוצא עדתי. רבותי, כולם מסתמכים על שבדיה. שר החינוך של שבדיה הודיע רק עכשיו, כי הוא מביא לפרלמנט שלהם חוק שמבטל את ההקבצה בכיתה ט', הכיתה היחידה שבה היתה הקבצה... כאשר שאלו אותו מדוע פתאום מבטלים, הוא אומר: אנחנו ארץ דמוקרטית ואנחנו גורסים לפני גיל 16 אין להפריד בין ילדים ולחלק אותם בין רמות". כאן התפרץ זלמן ארן בקריאת־ביניים ואמר "בשבדיה אין קבוץ גלויות", ברומזו לכך שהשבדים אינם צריכים להתמודד עם "חומר אנושי" בעל "רמה נמוכה". רות הקטין מיהרה להגיב: "זה עוד יותר מחזק. רבותי, התחנכתי בתנועה שתמיד דיברה על עזרה הדדית, שוויון ערך האדם. האם כך אנחנו נחנך לעזרה הדדית, כאשר נתחיל לחלק לפי רמות ולפי מסלולים מהגיל הצעיר ביותר? אנחנו נחנך למרפקים. לגדל חברה שתדע: אם אהיה חזק, אסלול לי דרך, והוא יישרך איך שהוא בשביל צדדי, יילך איך שיילך" (מצוטט אצל לוי, 1987: 80). הביקורת לא הועילה, ומפא"י התייצבה לצדו של ארן.

בתחילת יולי 1968 אימצה הממשלה את המלצות ועדת רימלט, חרף התנגדותם של המורים היסודיים. בסוף אותו חודש אושרו ההמלצות גם בכנסת (*הארץ*, 8.7.68; 30.7.68). ההתנגדות העיקרית באה מצד סיעות מפ"ם, אחדות העבודה ורק"ח. הדתיים — שחששו כי הרפורמה תפגע בחינוך הישיבתי־תיכוני האליטיסטי שלהם (קליינברגר, 1969: 148-149) — נמנעו.

תכנית הרפורמה התקבלה, אם כן, בתמיכת כל אלה אשר ביקשו לטפח את ה"רמה" של מערכת החינוך. האינטגרציה שימשה, כאמור, רק כמנגינת־לוואי מנעימה, שתפקידה היה להעניק לתכנית ההפרדה המעמדית גוון לאומי שוויוני. ואולם, למרבה האירוניה, דווקא האינטגרציה היא שהציבה את המכשול הגדול ביותר לביצוע הרפורמה, ובפועל אף גרמה לה להיעצר באמצע הדרך.

ראשונה להיבלם היתה האינטגרציה בחינוך היסודי, שנכללה, כהמלצה, בסיכומיה של ועדת רימלט. ההמלצה קראה "להתחיל בבדיקה מחדש של איזורי הרישום לבתי־הספר היסודיים בערים ובמושבות ובתחום המועצות האזוריות על־מנת להקדים ככל האפשר את גיל הפגישה של ילדים משכבות עדתיות וסוציאליות שונות במסגרת החינוך היסודי" (אמיר ובלס, 1985 :76). המשרד לא מיהר לפעול בנדון. רק ב־1971, בעקבות הפגנות "הפנתרים השחורים", חשו אנשי המשרד צורך לגשת לביצוע (שם:67). אלא שבפועל לא נעשה דבר: הצעת חוק שהוגשה לאישור השר ואשר ביקשה לאפשר לו "להורות על העברת תלמידים מבית־ספר אחד למשנהו, על הצבת מורים לבתי־ספר שמוזגו, על מיזוג בתי־ספר... " הושמה במגרה (שם:77). תקנות שהומלצו על־ידי ועדת אד־הוק, שהוקמה ב־1971 לבדיקת סדרי הרישום למוסדות חינוך, התקבלו רק 4 שנים מאוחר יותר (שם:שם). לבסוף, ב־1976, החליט המשרד סופית שלא לנקוט צעד החלטי בעניין האינטגרציה, ולהניח את הדבר לשיקול דעתם של מנהלי המחוזות, ובעקיפין, של ראשי הרשויות המקומיות: "השר החליט שלא ליזום בשלב זה חקיקה, אבל להנחות את מנהלי המחוזות שיעשו שימוש בסמכויותיהם לפי תקנות הרישום בכיוון של הגברת מיזוג תלמידים..." (שם:78). הוועדה הציבורית לבדיקת הרפורמה במערכת החינוך ציינה בדו"ח שלה משנת 1979: "הוברר לוועדה כי משרד החינוך והתרבות טרם קבע מדיניות רישמית בנושא האינטגרציה בחינוך היסודי" (הוועדה הציבורית לבדיקת הרפורמה במערכת החינוך בישראל, 1979 :20).

בהקשר זה יש לציין כי אחד ממוקדי ההתנגדות העזים ביותר לאינטגרציה היו בתי־הספר של ההתיישבות העובדת. קיבוצים רבים סרבו לקבל תלמידים בני מושבים מזרחיים לבתי־הספר האזוריים שלהם, ואף עתרו לבג"ץ לשם כך (שם:שם). הוועדה הציבורית לבדיקת הרפורמה במערכת החינוך ציינה בד"ח שלה משנת 1979 כי "רק במספר זעום של מקרים הוקמה [בתנועה הקיבוצית; ש.ס.] מסגרת איזורית־אינטגרטיבית הכוללת גם בני מושבי־עולים" (הוועדה הציבורית לבדיקת הרפורמה במערכת החינוך, 1979 :34). רק עשרים שנה לאחר אימוץ תכנית הרפורמה והאינטגרציה,

באוקטובר 1989, קיבלה לראשונה התק"ם — התנועה הקיבוצית המאחדת את התנועות הקיבוציות של אחדות העבודה ושל מפא"י, לשעבר — החלטה לקלוט תלמידים "מכל מגזרי האוכלוסיה בישראל". שני נימוקים נתנו אנשי התק"ם להחלטתם זו. האחד, אידיאולוגי — "יש ערך גדול מאוד להפגשת ילדי הקיבוץ עם ילדים החיים באותו אזור במסגרות־חיים אחרות"; השני, פרוזאי יותר: "אנחנו חייבים ממילא להגדיל את מספר התלמידים בכיתה, כדי להקטין את השתתפות הקיבוץ בעלות החינוך, נוכח המצב הדחוק בקיבוצים רבים" (*הארץ*, 22.10.89).

בבית־ספר אזורי של מושבים בדרום, שהקיף ילדי שלושה מושבים של יוצאי מרוקו ומושב אחד של בני ותיקים, למדו ילדי הוותיקים בכיתה נפרדת, "עם מעט ילדים נבחרים יוצאי מרוקו". כאשר עלתה שאלת האינטגרציה, הציעו בני הוותיקים "שילדיהם יחולקו שוה בשוה לשתי כיתות א׳, ושבכל כיתה יהיה מספר שוה של ילדים 'בעלי פוטנציאל אינטלקטואלי גבוה' מהמושבים השכנים; בכיתה שלישית ילמדו ילדים 'בעלי רמה אינטלקטואלית נמוכה יותר'". ההצעה נתקלה בהתנגדות מצד המושבניקים המזרחים. ועדה מיוחדת שמינה שר החינוך המליצה להקים "שתי כיתות א׳ באותה רמה מתקדמת, וכיתה א׳ שלישית, קטנה יותר, שבה ילמדו ילדים שרמת מוכנותם נמוכה יותר, וכן כיתה מיוחדת לששה ילדים נחשלים... על־פי הצעה זו היו נכללים באוכלוסית שתי הכיתות הנחשלות יחסית אך ורק תלמידים יוצאי צפון־אפריקה" (הלפר, וינגרוד, שוקד, 1985: 61).

באותם אזורים בהם הונהגה אינטגרציה בבתי־הספר היסודיים, כדוגמת ירושלים שהוזכרה לעיל, התברר כי המיזוג בין מזרחים לאשכנזים אינו גורם לשינוי משמעותי כלשהו בהישגים הלימודיים של הילדים המזרחים, בניגוד למה שציפו מצדדי האינטגרציה. מחקר־מעקב שנערך בירושלים העלה כי אינטגרציה כשלעצמה, ללא התערבות חינוכית נוספת, אינה מעלה ואינה מורידה באשר להישגים הלימודיים של הילדים מן השכונות המזרחיות (קליין ואשל, 1980: 65). לא זו בלבד, אלא שהתברר כי כינוסם תחת גג אחד של ילדים משכונות שונות גם אינו משפיע על דפוסי היחסים החברתיים ביניהם (שם: 119).

באשר לאינטגרציה במסגרת חטיבת־הביניים, הרי שעוד בשלבי התכנון היו שקיבלו "פטור" ממנה; כמו, למשל, בית־הספר "הריאלי" בחיפה, בית־ספר פרטי סלקטיבי, שמנהלו הרגיש מאויים עקב החובה לקלוט תלמידים שלא על בסיס סלקטיבי, והביע את התנגדותו באוזני השר. הלה לא התמהמה בתגובתו: "באביב 1969 הוא מזמן עצמו לפגישה עם מנהל בית־הספר

הריאלי ומגיע עימו לפשרה אשר מרוקנת [לגבי בית־הספר הריאלי; ש.ס.] את הרפורמה המבנית, והאינטגרציה, מכל תוכן" (פרי, 1972, מצוטט אצל לוי, 1987: 73).

במישור הארצי היה ביצוע הרפורמה כרוך, ככל תכנית ממשלתית, בקשיים ביורוקראטיים, כגון יריבויות בין בתי־ספר או בין רשויות מקומיות סביב מיקום המבנה החדש של חטיבת־הביניים, או ניהולו (ר' כץ, 1982). ואולם על כל הקשיים הללו האפילה ההתנגדות העזה לרעיון המיזוג של תלמידים מזרחים ואשכנזים, מצד הורים ומורים של בתי־הספר המבוססים. המעמד שעמד להפיק את הרווח הרב ביותר מן הרפורמה ביקש שרווח זה יהיה נקי: גם רמה גבוהה יותר, גם הפרדה עדתית.

ההתנגדויות הראשונות התגלו מיד עם תחילת ביצוע הרפורמה: "בישיבה שנערכה בלשכתו של שר החינוך במאי 1969 נמסר דיווח על קשיים בהקמת חטיבות שתוכננו לשנת הלימודים תש"ל. הקשיים נבעו מהתנגדות לפינוי בתי־ספר יסודיים ומהתנגדות הורים למיזוג. בתוך שלושה חדשים הובאו לידיעת הנהלת המשרד הפרטים על תשע חטיבות ביניים מתוכננות שבהן מתנגדים ההורים למיזוג. שר החינוך זלמן ארן, ההוגה והיוזם של רעיון הרפורמה, שהצליח, למרות התנגדות נמרצת של הסתדרות המורים וכמה מפלגות חשובות, להביא לאישורו בכנסת, לא דחק להגיע לעימות חזיתי עם ההורים, ובסוף אוגוסט 1969, ממש לפני פתיחת שנת הלימודים, הוחלט על ביטול ארבע מתוך תשע החטיבות הבעייתיות" (אמיר ובלס, 1985: 81). החלטה זאת סימנה בדייקנות את הדרך בה נקט משרד החינוך גם בהמשך. כבר במאי 1973 סיכם שר החינוך החדש, יגאל אלון, כי "'אין לדבר על הורדת רמה כמחיר לאינטגרציה' וכי 'אנו חייבים למצוא את הפתרונות המתאימים'" (שם: 82).

למעשה, הרפורמה הופעלה באותם מקומות בהם היה קל להפעילה, ובמלים אחרות — באותם מקומות בהם לא נתקלה בהתנגדות חריפה. הרפורמה הופעלה בעיקר ביישובים הומוגניים יחסית, וכן ביישובים בהם היתה אינטגרציה גבוהה בבתי־הספר היסודיים (ענבר, 1975: 301; הוועדה הציבורית לבדיקת הרפורמה, 1979: 14). "... בריכוזי האוכלוסיה הגדולים, שבהם מצויה אוכלוסיה מגוונת ואשר בהם אפשר וצריך היה לפעול רבות בתחום האינטגרציה החברתית, בוצעה הרפורמה באופן חלקי בלבד" (שם: שם).

ההתנגדות לרפורמה ולאינטגרציה התמשכה על־פני שנים, ולמעשה עד עצם הימים האלה (ר' פרשת חטיבת־הביניים בהרצליה, *הארץ*, 29.1.90; 11.3.90). בפתח־תקוה, לדוגמא, קרה הדבר עת הוחלט לפתוח חטיבת־

ביניים שתוצמד לתיכון המקצועי "עמל", בעל התדמית הנמוכה. "הורי התלמידים במוסדות החינוך ה'טובים' ('הס' ו'יסודות'), שיועדו ללמוד בחטיבת הביניים הסמוכה לשכונת 'עמישב' הזקוקה לשיקום, התנגדו לתכנית, שאמורה היתה ליצור חטיבת־ביניים אינטגרטיבית. הם לא היססו להפעיל כוח. הם השביתו את ילדיהם מלימודים וביום 8.10.77 אירגנו הפגנה סוערת, שבמהלכה עקרו שתילים ועצים מגינתו הפרטית של ראש העירייה" (כץ, 1982: 113). בנהריה התנגדו הורים שילדיהם למדו בבית־הספר התיכון העיוני למיזוג עם בית־הספר "עמל", "וזאת על מנת לא לפגוע בהישגי העבר של בית ספרנו..." (שם: 102). ברחובות לחצו הורים של תלמידים שיועדו לחטיבת־ביניים חדשה שהוקמה בדרום העיר, להעבירם לחטיבת־ביניים יוקרתית בצפון העיר; ואילו הורים מצפון העיר תססו והפגינו נגד כוונה לשלוח את ילדיהם לחטיבת־ביניים בדרום העיר (ליפשיץ ואפרתי, 1987: 12). בכפר סבא נזקק משרד החינוך לצו מיוחד כדי לחייב הורים, שביקשו למלט את ילדיהם מבית־ספר אינטגרטיבי ולשלוח אותם לאיזור רישום אחר, להחזירם (אמיר ובלס, 1985: 82).

בכמה מקומות בהם הסתמנה התנגדות, "משרד החינוך והתרבות הרגיע הורים אשכנזים, שתכנית הלימודים לא תשתנה ושהרמה לא תונמך עקב האינטגרציה בבתי־הספר שבניהם לומדים בהם. הובטח להם, שילדיהם יוסיפו לשמש 'דגמים תרבותיים' לילדים בני עדות המזרח, והללו יהיו אמורים לאמץ את העמדות ואת דפוסי ההתנהגות של האשכנזים" (הלפר, וינגרוד, שוקד, 1985: 57). כמה מן המאבקים הגיעו לבית הדין הגבוה לצדק, שנאלץ להתערב ולקבוע כי האינטגרציה "איננה גזירה... (אלא) משימה לאומית ממדרגה ראשונה" (כהן, 1981: 21).

יש לציין כי המאבק המעמדי חצה קווים של דת, עדה ולאום. הורים ערבים נוצרים התנגדו לאינטגרציה של ילדיהם עם ילדי המוסלמים העניים מואדי ניסנאס בחיפה, ודרשו להקים עבורם בית־ספר חדש ברחוב עבאס היוקרתי יותר. הם הפעילו לשם כך לובי של חברי־כנסת אוהדים (כץ, 1982: 113). רשת מוסדות החינוך העצמאי (אגודת ישראל) הודיעה מראש כי אין בכוונתה לבצע את הרפורמה, והחלטתה כובדה על־ידי משרד החינוך, "אף על פי שברור היה שמוחמצת בכך הזדמנות לביצוע אינטגרציה משמעותית בקרב ציבור המונה למעלה משתי רבבות תלמידים" (שם: 112). הורים מזרחים מבוססים או בתהליכי התבססות הצטרפו אף הם למעגל המתנגדים לאינטגרציה במקומות שונים. כך היה בפרשת בית־ספר "כפיר" בדרום תל־אביב, כאשר הורים מזרחים שאך זה "הצליחו לצאת" משכונת התקוה, סרבו לקבל לבית־ספרם החדש ילדים משכונת התקוה. כך היה גם

בפרשת "שכון המזרח" בראשון לציון, כאשר הורים מזרחים בני המעמד הבינוני היו בין הפעילים למניעת קבלתם של תלמידים מזרחים משכונה הכלולה בפרוייקט השיקום.

עשר שנים לאחר החלת הרפורמה מצא שר החינוך זבולון המר צורך להקים ועדה ציבורית שנדרשה לבדוק, בין השאר, מדוע אין הרפורמה מתבצעת בשלמותה. בשנת 1983, חמש־עשרה שנה לאחר החלתה, הקיפה הרפורמה רק כ־50% מן התלמידים בכיתות ז׳-ט׳. קצב הביצוע השנתי הלך וירד עם השנים, מ־5% לשנה בשנים 1969-1973 ל־3.5% בשנים 1973-1978, ול־1.4% בשנים 1978-1983 (משרד החינוך והתרבות, 1983: 7). בשנת 1989 למדו בחטיבות הביניים רק 56.8% מקבוצת הגיל היהודית; השאר המשיכו ללמוד בכיתות ז׳-ח׳ של בתי־ספר יסודיים, או בכיתה ט׳ של חטיבות עליונות ארבע־שנתיות (משרד החינוך והתרבות, 1990 :22).

רפורמה, אינטגרציה וחינוך ל"טעוני טיפוח"

הרפורמה של ארן הצליחה בהשגת יעדיה הראשונים — העלאת רמתו של החינוך התיכון, והארכת השהות בבית־הספר התיכון של אלה המיועדים ללימודים גבוהים. "...למעשה, במקרים רבים לא היתה הרפורמה אלא מעין פריסה של החינוך התיכון העיוני על פני שש שנים, ותו לא" (הוועדה הציבורית לבדיקת הרפורמה במערכת החינוך בישראל, 1979 :15). תלמידי בתי־הספר העיוניים הם גם אלה שנהנו מן החידושים השונים שנתלוו לרפורמה. תכניות־הלימודים לחטיבות־הביניים, למרות שהיו אמורות להקיף את כל מגוון המקצועות, נבנו, בפועל, "בעיקר מתוך ראיית הצרכים והאפשרויות של תלמידי הרמות הגבוהות והבינוניות. כלומר, אין תכניות לימודים נפרדות להקבצות השונות, חוץ מבמקרים ספורים, ובעיקר אין הן מכוונות להקבצות הנמוכות ולתלמידים החלשים" (הוועדה הציבורית לבדיקת הרפורמה במערכת החינוך בישראל, 1979 :42). חומרי לימוד חדשים הוכנו בראש ובראשונה עבור הרמות הגבוהות; חומר שיתאים לרמות הנמוכות הוכן רק באופן חלקי, ובשלב מאוחר יחסית (שם :44). מורים ומורות שעברו ללמד בחטיבות־הביניים לא הוכשרו ללמד בכיתות ההטרוגניות החדשות (שם :60), דבר אשר פגע, יש להניח, בעיקר בתלמידים ובתלמידות מן השכונות, ולא בבוגרי בתי־הספר הוותיקים והמבוססים.

בתחום היעדים המשניים, שמסיבות פוליטיות הוצהר כאילו הם הראשונים — דהיינו, שיפור הישגיהם של התלמידים המזרחים, ואינטגרציה

בינם לבין בני־גילם האשכנזים — היו הישגיה של הרפורמה מצומצמים בהרבה. שעה שהוחל בביצוע הרפורמה, ככר היו בידי מערכת־החינוך כל אותן מסגרות אשר איפשרו להפריד בין בני ובנות המעמדות והעדות השונים — מערכת החינוך ל״טעוני טיפוח״, ההקבצות, בתי־הספר המקצועיים. מיסודם של המסלולים הנפרדים הוביל בתוך זמן קצר לתוצאות שעמדו בניגוד מוחלט למטרותיהם המוצהרות של הפוליטיקאים אשר דחפו לביצוע הרפורמה והאינטגרציה.

״מחקר חטיבות הביניים״, שנערך על־ידי מדעני־חינוך מן האוניברסיטה העברית בירושלים ומאוניברסיטת תל־אביב, על־פי בקשתו של משרד החינוך והתרבות, והתבסס על מעקב שנמשך ארבע שנים, החל מ־1972, העלה כי ״לא זו בלבד שרוב החטיבות מיצו את האפשרויות המעוגנות בתקנות כדי להפחית את ההטרוגניות [דהיינו, את המיזוג בכיתות בין מזרחים לאשכנזים; ש.ס.], אלא שכמה חטיבות אף הפעילו אמצעים נוספים, בלתי תיקניים, לשם כך״ (חן, כפיר ולוי, 1976: 385). המחברים מנו את האמצעים הבלתי־תיקניים: א. הומוגניזציה של כיתות האם, על־ידי שימוש בשיטות סלקציה שיצרו כיתות הומוגניות, שונות זו מזו בהרכב תלמידיהן, בתוך אותה שכבה; ב. אי־מניעה ואפילו עידוד של נשירת תלמידים ״חלשים״ אל מחוץ לבית־הספר; ג. ״נטייה כללית לדיפרנציאציה ולטיפול והצבה סלקטיביים של התלמידים... המתבטאים בארגון מחודש של כיתות האם במעבר משנה לשנה, באינטנסיביות הייעוץ וההכוון וכנראה באווירה כללית, השוררת בין כותלי המוסד החינוכי״ (שם: שם). עקיפה זו של מטרות מדיניות האינטגרציה היתה בולטת במיוחד בבתי־הספר של החינוך הממלכתי־דתי (שם: 394-395; וכן הוועדה הציבורית לבדיקת הרפורמה במערכת החינוך בישראל, 1979: 35-36). בשני הזרמים, כאחד, היתה מדיניות ההומוגניזציה נפוצה במיוחד בבתי־ספר עם אחוז גבוה של תלמידים מזרחים (חן, לוי וכפיר, 1976: 394-395; רש, ענבר ואדלר, 1977: 228). במלים אחרות: הרפורמה והאינטגרציה גרמו לכך שמזרחים ואשכנזים ייפגשו תחת גג בית־ספר אחד — אך לא באותה כיתה.

תוצר חמור נוסף של הקמת חטיבות־הביניים האינטגרטיביות היה ההפנייה הגוברת של תלמידים ״חלשים״ אל מסגרות החינוך המיוחד. לחינוך המיוחד הופנו עתה ״ילדים רבים שיש להניח, כי בהסדר הקודם, בו למדו כל התלמידים בביה״ס היסודי עד סוף כיתה ח׳, לא היו מגיעים אליו כלל״ (חן, כפיר ולוי, 1976: 384). החוקרים מצאו כי ״ככל שהחטיבה צמודה לתיכון סלקטיבי ויוקרתי יותר, מנופה ממנה ע״י הרשות המקומית ונציגיה שכבה רחבה יותר של ילדים מתקשים, עוד לפני שהם מגיעים

לחטיבה" (שם:שם). החינוך המיוחד לבש מימדים גדולים ביותר; בשנות השמונים שהו במסגרות השונות שלו כ־60,000 גילאי בית־ספר יסודי וחטיבת־הביניים; רובם המכריע היו ילדים עם יכולת לימודית רגילה, שהופנו לחינוך המיוחד עקב בעיות התנהגות או בשל היותם "נפגעי הסביבה" (משרד החינוך, 1984 :63). במינוח כללי יותר, יש להניח כי מדובר בילדים שלא תאמו את הדימוי הנורמאטיבי של "תלמידי תיכון", ועל כן נותבו על־ידי בית־ספרם אל החינוך המיוחד. רוב תלמידי בתי־הספר המיוחדים ותלמידי הכיתות המיוחדות בתוך בתי־הספר הרגילים הם מזרחים (למ"ס, 1985 :לוח 4).

האינטגרציה לא הושגה גם בבתי־הספר המקיפים, אלה שנועדו למזג תחת גג אחד מסלולים מקצועיים ומסלולים עיוניים. ברבות מעיירות־הפיתוח הפך המסלול העיוני של בתי־הספר המקיפים נתיב ייחודי לבני המיעוט האשכנזי ולבני ובנות שכבת המנהיגות ובעלי העסקים המקומית. החיים המשותפים בין כתלי בית־הספר לא יכלו להוות פיצוי על עומק הקו המפריד. "לא עבר זמן רב", כתבה עליזה לבנברג על שהתרחש במקיף של קרית־שמונה, "עד שהוברר לכל, שהפער בין [הכיתה העיונית והכיתות המקצועיות] הולך וגדל בקצב מהיר. כך התהוותה לעינינו, בתוך בית־הספר, אותה דיפרנציאציה, האופיינית בדרך כלל לשני הסקטורים — הוותיקים והעולים. נוצרה שכבת ילדים עשוקים בתוך חברת הילדים העשוקים. הניגודים הלכו והחריפו היות וה'עיוניים' עלו במהירות בזכות יכולתם, כוח רצונם ולחץ התנאים. כעבור זמן מה התברר, שדור זה של נערים בעלי כשרון, שהוא דור ראשון לחינוך תיכון, מתגאה שבעתיים בהישגיו וחש בעליונותו על ה'מקצועיים'; ואלה, מצידם, מגיבים במרירות כלפינו, המורים, ובגישה אמביוואלנטית כלפי הכיתה העיונית, גישה שיראת־הכבוד מהולה בה בהסתייגות בולטת. כיוון שכל אדם, או קבוצה, החשים עצמם נחותים, זקוקים לשעיר לעזאזל שכלפיו ניתן להפגין עליונות, בזים רבים מן ה'מקצועיים' לאלו מבני גילם, שאינם לומדים כלל, אלא עובדים..." (לבנברג, 1965 :72). מחקר שהתפרסם ב־1979 העלה כי כשלושה־רבעים ממנהלי בתי־הספר המקיפים, ולמעלה משני־שלישים מן המורים בהם, סבורים כי מעמד המגמות המקצועיות נחות מזה של אלה העיוניות (דורון ומילין, 1979 :389). בקרב התלמידים, המגמות המקצועיות היחידות שזכו להערכה היו אלה המובילות לבחינות בגרות (שם:398).

אנשי ציבור ופקידי משרד החינוך ביקשו להצדיק את המדיניות החדשה באומרם שתלמידים ותלמידות הרוצים והמשתדלים יכולים לעבור למסלולים הטובים. בפועל התברר כי המעבר הוא קשה. עליזה לבנברג

סיפרה על אליעזר שמואלי, מי שהיה במשך שנים מנכ״ל משרד החינוך, שבא והצהיר בקרית שמונה כי 20% מבוגרי מסגרות דו־שנתיות מקצועיות מצליחים, בממוצע ארצי, לעלות לשביעית ולשמינית במסלול עיוני. ״אם אלה הן העובדות לאמיתן״, העירה לבנברג בסרקאזם, ״נחלנו אנו, מורי קרית־שמונה, כשלון חרוץ. אותם תלמידים בבית־ספרנו שניסו לעשות את קפיצת־הדרך הזאת מ׳שישית׳ מקצועית ל׳שביעית׳ עיונית — כולם מלבד תלמיד אחד — כרעו תחת עומס העבודה או נואשו כליל״ (שם: 76).

מחקרם הנ״ל של דורון ומילין העלה כי שיעור העוברים מהקבצה להקבצה בחטיבות־הביניים הוא נמוך ביותר — 1% עד 3%; מתוך שיעור קטן זה, רוב המעברים היו כלפי מעלה (דורון ומילין, 1979: 396). בחטיבה העליונה בדקו החוקרים את המעבר בין מסלולים; כאן מצאו כי 83% מן התלמידים והתלמידות התמידו באותו מסלול במשך כל תקופת הלימודים; אלה שעברו מסלול, עברו למסלול יוקרתי פחות (שם: 397-398). החוקרים סיכמו וציינו כי ״בית־הספר המקיף, אשר נוסד על מנת לפתור בעיות חברתיות ותרבותיות בכיוון של מיזוג והקטנה של פערים, על־ידי ריכוז אוכלוסיית תלמידים הטרוגנית במוסד מקיף אחד, לא השתחרר מהדפוסים המסורתיים של פיצול להקבצות, למגמות ולמסלולים. למעשה הועתקו אל בין כתליו דפוסי־עבודה של בתי־ספר מסורתיים... במקום להביא לצמצום של פערים מסתמנת הנצחתם״ (שם: 398).

הרפורמה, באמצעות האינטגרציה, תרמה ככל הנראה להשרשתו של דימוי עצמי נמוך אצל הילדים המזרחים, דבר המשפיע על ציפיותיהם ועל שאיפותיהם. כך, למשל, במחקר שנערך על תלמידי חטיבות־ביניים ממלכתיות וממלכתיות־דתיות, נמצא כי תלמידים מזרחים הם בעלי דימוי עצמי נמוך מזה של תלמידים אשכנזים, הן בבתי־הספר הממלכתיים והן באלה הממלכתיים־דתיים. בעלי הדימוי העצמי הנמוך ביותר הם תלמידים מזרחים הלומדים בבתי־ספר דתיים טובים: הם מרגישים שם, כלשון החוקר, כ״נטע זר״ (שוורצולד, 1978; 1979).

האינטגרציה, שביקשה להגביר את תחושות ההזדהות הכלל־חברתיות, לא הצליחה בכך: התברר כי המסגרות החדשות לא ביטלו את תחושות ההזדהות העדתית בקרב התלמידים, ובייחוד את אלה של המזרחים, שאמורים היו ״להקלט״ על ידי חבריהם האשכנזים לספסל הלימודים. אחד המחקרים מצא כי בקרב המזרחים קיימת מידת הזדהות עדתית גבוהה במיוחד. הזדהות זו היתה חזקה יותר אצל תלמידי חטיבות־הביניים, בהשוואה לתלמידי בתי־הספר היסודיים. בבתי־הספר הדתיים שררה מידת ההזדהות הגבוהה ביותר — אצל תלמידים ותלמידות משתי העדות. ״נכון

הוא", כתב אחד החוקרים, "שבני קהילות המזרח שבחינוך הדתי מייצגים שכבה חברתית־כלכלית נמוכה יותר מבני קהילות המזרח שבחינוך הכללי, ואפשר, אולי, לטעון, שהדימוי העצמי משקף הבדל זה. ברם בהשוואת בני קהילות המזרח בחינוך הדתי בינם לבין עצמם אין מקום לטענה זו. הדימוי העצמי של בני קהילות המזרח שבבתי־הספר המעורבים עדתית נמוך אפילו משל עמיתיהם שבבתי־הספר ההומוגניים. זהו, כנראה, המחיר שקבוצה זו משלמת בחינוך הדתי, שמסגרתו מחדדת הבדלים בין־עדתיים במידה ניכרת יותר מבחינוך הכללי" (שוורצולד, 1985: 113).

במקביל נמצא כי השהות תחת קורת־גג אחת תורמת לחזק את מעמדם של התלמידים והתלמידות מן השכונות המבוססות: התלמידים המוערכים כמצליחים וכמתקדמים ביותר הם התלמידים האשכנזים, בין אם הם דתיים ובין אם חילוניים. בכל המקרים נתפס הגורם העדתי כבעל משקל רב יותר מן הגורם הדתי, בכל הנוגע לאבחנה בין מצליחים ולא מצליחים (שוורצולד, 1977). "התלמיד מעדות המזרח בחינוך הדתי המעורב עדתית מתגלה כמי שאיננו מאושר מזהותו ומתקשה להשלים עמה. הוא נתקל בקשיי הסתגלות, מעריך הערכה שלילית את הישראלי המיצג את הקבוצה השיוכית שלו וחש ניתוק רגשי כלפיו. עירוב עדתי המחדד הבדלים מגבש אישיות של תלמיד חסר בטחון עצמי, שבסופו של דבר יימנע מהתמודדות המצריכה השקעת מאמצים ויוזמה..." (שוורצולד, 1985: 119).

שתי השאיפות העיקריות של חסידי הרפורמה והאינטגרציה — שיפור בהישגיהם הלימודיים של תלמידים מזרחים, וחיזוק הקשר החברתי בינם לבין בני גילם האשכנזים — רחוקות עדיין ממימוש. באשר להישגים, אנשי צוות מחקר חטיבת הביניים מצאו כי "הפערים בין הקבוצות בהישגים לימודיים ובהצבה לחטיבה העליונה לא הצטמצמו. למעשה, המיון של תלמידים לפי רמה כבר בכניסה לחטיבה (הקבצה וכו'), מנע מראש את הסיכוי כי הטרוגניות הכיתה תשפיע על כך, שכן רמתו של כל יחיד הוגדרה מראש וסיכוייו לשנות הגדרה זו לא היו רבים" (חן, לוי וכפיר, 1977: 121). באשר לאינטגרציה עצמה מצאו החוקרים כי "המפגש הבין־עדתי והבין־מעמדי, כפי שהוא מתבצע בכיתות חטיבות־הביניים, אינו... מביא לתנודות חזקות ומשמעותיות בתחום החברתי והרגשי... רק מעט מהתקוות שנתלו בתוצאות המפגש אכן התגשמו" (חן, לוי וכפיר, 1977: 121).

כיום, כעשרים שנה לאחר הפעלת הרפורמה, ובעקבותיה האינטגרציה, ברור כי השיטה החדשה מצליחה היטב במשימה שהועידו לה ראשי מערכת־החינוך: להוציא את התבן מן הבר. בערים הגדולות דוגמת תל־אביב, בה מוסעים בוגרי בתי־הספר היסודיים מן הדרום לחטיבות־ביניים בצפון, נושר

רובם המכריע עד לסוף כיתה ט׳. לחטיבה העליונה, המיוחסת, עולים רק מתי־מעט מאלה שהגיעו, מלאי פחדים ותקוות, לכיתה ז׳. מנהל האגף לתכנון, הערכה ובקרה בעיריית תל־אביב קבע ב־1988 במסמך פנימי ומסווג כי ״למרות הרפורמה בחינוך והסעות תלמידים מהדרום לצפון העיר — ביפו ובשכונות הדרומיות אין למעשה אינטגרציה חברתית. התלמידים הבאים ברובם המכריע מעדות המזרח ושכבות מצוקה נשארים במסגרות סגרגטיביות בלי שיווצר מפגש בינם לבין אוכלוסיית התלמידים משכבות סוציו־אקונומיות גבוהות יותר או מעדות אשכנז. ההסתייגות מהרפורמה והאינטגרציה אינה רק נחלת הורים ותלמידים, אלא גם של ציבור המורים. ציבור זה מתוסכל מהמצב ושולל — בדממה אמנם — את ביצוע האינטגרציה בחטיבות הביניים״ (*הארץ*, 14.10.88). במפגש עם כתבים לרגל מלאת 20 שנה למדיניות האינטגרציה אמר ד״ר ישראל ריץ׳, איש המכון לקידום האינטגרציה בחינוך: ״התלמידים החלשים הנמצאים בהקבצה נמוכה, זוכים להוראה נמוכה... רק לבתי־ספר מעטים יש תכנית עבודה ממנה עולה איך בדעת המנהל והמורים לקדם את התלמידים בהקבצה הנמוכה ולחלצם ממנה״. על העובדה שרוב תלמידי ההקבצות הנמוכות אינם משיגים תעודת בגרות אמר ריץ׳ כי היא מעידה בין השאר על כך, שלא ניתנה להם הזדמנות שווה. מנהל המכון, פרופ׳ יהודה אמיר, סיפר באותו מפגש כי מצויים ברשות צוותו ״דו״חות סודיים״, כהגדרתו, המעידים שחטיבות ביניים רבות פועלות בניגוד למדיניות האינטגרציה של משרד החינוך. הוא מסר כי ״אין מדובר רק בבתי־ספר הפועלים כיחידים, אלא ברשתות חינוך שלמות״ (*הארץ*, 17.11.89).

למרות שדברים מעין אלה מתפרסמים מעת לעת, ולמרות שהדברים ידועים היטב בשכונות ובעיירות־הפיתוח ברחבי הארץ, לא קמה, מאז החלת הרפורמה, דרישה ציבורית רחבה לשינוי המדיניות, כך שתלמידים ותלמידות מזרחים יקבלו חינוך תיכון ראוי לשמו — במקומה של אשלייה הנקטעת באכזריות בכיתה האחרונה של חטיבת־הביניים, כאשר רבים מהם מתבקשים לעזוב את בית־הספר העיוני ולמצוא לעצמם בית־ספר מקצועי. נראה שהאינטגרציה הפכה עם השנים להיות שקר מוסכם, שקיומו נוח לכולם, ולו משום שהכל חוששים מחשיפתו.

האינטגרציה, יש לזכור, איננה, ומעולם גם לא היתה, גישה חינוכית בעיקרה, אלא מצע פוליטי. גם בארצות־הברית וגם בישראל חשבו פוליטיקאים כי עצם מיזוגם של בני עדות ומעמדות שונים יכול להביא לצמצום הפערים, וזאת מבלי שיהיה לכך ביסוס מחקרי ראוי לשמו (קליין ואשל, 1980). האינטגרציה זכתה לתמיכתם של פוליטיקאים משום שאפשר

היה להציגה כ״פרוייקט לאומי״, מן הסוג שפוליטיקאים אוהבים: תקציבים, מבנים, נאומים, דיווח שנתי על קצב ההתקדמות — ותחזית ורודה, אף כי מעורפלת מאוד, של מיזוג מלא. אך מעבר לכל אלה היו לאינטגרציה שני יתרונות נוספים: ראשית, אפשר היה באמצעותה להשקיט את ההורים והפעילים בשכונות ובעיירות־הפיתוח, בלי הזדקקות לכיסוי ממשי; ודבר שני, לאינטגרציה קשה להתנגד, משום שהמתנגד נתפס כמי שאינו מעוניין בצמצום הפערים — או, גרוע מכך, כמי שקורא להקמתם של בתי־ספר מזרחיים עצמאיים, ובכך מאיים על ״שלמות העם״.

לפני למעלה מאלפיים שנה ביקש אפלטון היווני להקים רפובליקה אידיאלית. כיון שהוא עצמו היה פילוסוף, היה ברור לו כי הפילוסופים הם אלה שצריכים לשלוט בה. כן היה ברור לו שהרפובליקה שלו זקוקה לאנשי־צבא ולעובדים, וכי שתי קבוצות אלה תהיינה פחותות בדרגתן החברתית מקבוצת הפילוסופים. השאלה הגדולה, אמר אפלטון, היא כיצד לשכנע את אזרחי המדינה לעשות איש־איש את עבודתו הוא, מבלי שיתעוררו אצלם ספקות בדבר אידיאליותה של הרפובליקה. הפתרון שמצא היה פשוט: נמכור לאנשים מיתוס. נספר להם, אמר, שבני האדם, כמוהם כעצמי הטבע, עשויים מחומרים שונים — והרי מן הנודעות הוא שכל חומר ערכו שונה מזה של אחרים. הפילוסופים הם אנשים המשולים לזהב, שאין עוררין על כך שמקומו בראש טבלת הערך; הלוחמים הם אנשים המשולים לכסף, שכידוע נופל ערכו מזה של הזהב; ואילו העובדים הם אנשים המשולים לברזל — שגם ילד ידע כי ערכו נמוך. כך, אמר אפלטון, יעשו אזרחי הרפובליקה איש־איש את מלאכתו, וכל אחד יהיה שמח בחלקו.

אפלטון הישראלי נזקק לאמצעים פשוטים עוד יותר: קח ילדים, חלק אותם לשלוש הקבצות, ספר להם ולהוריהם כי מדובר ב״רמות״ שונות, הוסף לכך עוד מיתוס קטנטן — שאפשר להתאמץ ולעבור מרמה לרמה — ותקבל חברה שלמה בה כל אחד צועד במסלולו, מבלי שיעלו בלבו הרהורים כלשהם בדבר צדקת השיטה.

הרפורמה הופעלה גם בבתי־הספר הערביים, אך באופן חלקי עוד יותר. ב־1980 היו 25 חטיבות ביניים, ובהם 14,801 תלמידים ותלמידות, שהיוו כשליש מכלל בני ובנות הגיל (צרצור, 1985: 506; באשי, קהאן ודיוויס, 1981: 11). ההחלטה על החלת הרפורמה בבתי־ספר ערביים מלמדת על השניות המציינת כה רבות מפעולות מערכת החינוך ביחס לערבים: בעוד שהשיקולים המרכזיים המנחים אותה נובעים מן המבנה המעמדי־עדתי הפנים־יהודי, החקיקה נושאת אופי אוניברסאלי, ואזי יש לקיימה, גם אם

בחצי־לב, בכל המערכת, גם באותם חלקים בהם אין לאותה חקיקה כל משמעות. צרצור מציין כי "לביצוע הרפורמה בחינוך בישראל היו נימוקים חינוכיים וחברתיים שנבעו מצרכיה של החברה היהודית, אולם במתכונת זו היא הועברה גם למגזר הערבי. נשאלת השאלה, האם היה מקום לזה, מה גם שבין הנימוקים לביצוע הרפורמה היו נימוקים חברתיים כבדי משקל שאינם קיימים כלל בחברה הערבית, כגון השגת אינטגרציה חברתית" (שם: שם). וכך, מנגנון הסלקציה קיבל משמעות מעוותת משהו: את ההקבצות מקיימים במתמטיקה, עברית וערבית (לא באנגלית), והפעלתן מוסיפה קושי רב, שכן, על המחסור בספרי לימוד המורגש במקצועות הקיימים מתווסף עתה מחסור בספרי לימוד שונים לכל הקבצה והקבצה, בעיקר בערבית ובעברית (שם: שם). יתרה מזאת: תפקידם של המורים־היועצים הוא מוגבל, שכן החטיבות העליונות הן עיוניות ברובן הגדול.

פרק שביעי

המעמד הבינוני הערבי והמפגש משני עברי הקו הירוק

ערב מלחמת ששת הימים היה מצב החינוך במיגזר הערבי דומה, בתחומים רבים, למה שהיה בעשור הראשון שלאחר הקמת המדינה. בסקירה שפירסם עטאללה מנצור בעתון *הארץ* ב־4.9.66 הוא כתב שמספר התלמידים בבתי־הספר היסודיים מגיע ל־70,000, וכי חוק חינוך חובה מיושם בכל הכפרים, אלא שאין מעקב אחר הנשירה; "התוצאה: יותר ממחצית נושרים לפני סיום חינוך החובה". בכפרים שמרניים ביקשו הורים הפרדה בין בנים לבנות, ומשרד החינוך נענה להם — בעיקר בכפרים הגדולים, שם זה התאפשר תקציבית ופיזית. תמונת החינוך היתה קשה לא רק בכפרים, אלא גם במרכז העירוני הגדול ביותר, נצרת: "גם בנצרת העיר נושר קרוב לשליש התלמידים במסגרת בית־הספר היסודי; ופחות מ־50% מכלל מסיימי בית־הספר היסודי אשתקד נרשמו לבית־הספר התיכון. בכפרים, עקב הדרישה לידיים עובדות (של הנערים) בעבודת השדה, ונוכח שכר הלימוד וההוצאות הגדולות בעיר, ירוד אחוז מסיימי בית־הספר היסודי הפונים לחינוך על יסודי". הבעייה של השלטון המקומי, החוליה המקשרת בין משרד החינוך ובין בית־הספר המקומי, המשיכה גם היא להיות חמורה: "היעדר רשות מוניציפאלית בכמחצית היישובים הערבים מביא בעקבותיו בעיית דיור חמורה [הכוונה למבני בתי־ספר; ש.ס.]... גם לא לכל מקום שיש שם רשות מקומית משגת ידו לבנות בית־ספר, ושאלת המבנים עומדת בראש הדאגות של הממונים על החינוך הערבי".

אותן משפחות שיכלו להרשות זאת לעצמן פנו אל מחוץ למערכת החינוך הממשלתית: "קרוב למחצית בני נצרת לומדים במוסדות חינוך לא ממלכתיים, אלא שהחינוך בהם כרוך בתשלום שכר לימוד המגיע לכמאה ל"י לשנה לתלמיד בכיתה א׳. התוצאה... היא שבני העשירים

והמבוססים לומדים בבתי־הספר של הכנסיות, ובני דלת העם והנבערים לומדים בבתי־ספר ממשלתיים". גם בעיית המחסור במורים מוסמכים היתה רחוקה מפתרון: "... סמינר המורים הערבים (בחיפה) ממשיך להוציא מבין כתליו מורים צעירים ומוסמכים, אבל 53% מכלל המורים בבית־הספר הערבי אינם מוסמכים עדיין...". כל זה גרם לרמה ירודה של הישגים: אחוז המצליחים בבחינות הבגרות לא עלה על 20%, שיעור נמוך ביותר; אלא שמנצור ראה בו דווקא הישג־מה, שכן בשנים קודמות הגיע שיעור המצליחים ל־10% בלבד (שם:שם).

ממשלת ישראל, אשר בתחילת שנות השישים, כשניצבה מול נתונים דומים לגבי מזרחים, נזעקה ופתחה בסדרת פעולות אותה סקרנו בפרקים הקודמים, לא היתה מוטרדת במיוחד. האדישות נבעה משני גורמים. הראשון הוא ההגדרה הלאומית של תפקידי המדינה בישראל: המדינה מוגדרת כמדינתו של העם היהודי, והאליטה הפוליטית רואה את עצמה כמי שנועדה לעשות שימוש בכלי המדינה כדי לקדם את ענייניהם של היהודים, בראש ובראשונה. למיעוט הלא־יהודי העניקה המדינה מעמד שווה מבחינת זכויותיו האזרחיות הפורמאליות, אך היא לא התאמצה לעשות להשגת שוויון ממשי.

הגורם השני קשור לאופן השתלבותם של הערבים בחיי הכלכלה בישראל. המועסקים הערבים עבדו באותה תקופה — חלקם הגדול עושים זאת עד היום — במקצועות ובענפים שלא דרשו הכשרה השכלתית משמעותית; למדינה לא היתה סיבה דוחקת להשקיע בשיפור כישוריהם, שכן הם השתלבו ממילא בפיתוח הכלכלי של המדינה, ללא כל השקעה מצידה. יתרה מזאת — תכניות הפיתוח המדינתיות, אשר ייעדו, כפי שראינו, תפקיד מרכזי לעולים המזרחים, לא ייעדו תפקיד מיוחד וחדש כלשהו לערבים. העובדים הערבים השתלבו במשק באותן גומחות ופרצות הנפתחות תמיד בעקבות פיתוח כלכלי, אף מבלי שתהיינה חלק מפורש של התכנון המקורי — עבודות שירותים ועבודות־כפיים בתעשייה ובחקלאות. בהעדר ייעוד כלכלי מתוכנן ומוגדר, לא מצא גם משרד החינוך מקום לפיתוח מסגרות לימודיות חדשות לערבים. מערכת־החינוך שהיתה קיימת הספיקה, כמות שהיא, ל"הכשרת" העובדים השכירים הערבים לאותן עבודות בהן מצאו את פרנסתם ביישובים היהודיים.

הערבים הפלסטינים בישראל, לא זו בלבד שלא נכללו בתכניות־פיתוח כלל־ארציות, אלא שהם גם לא זכו לתכניות־פיתוח המיועדות במפורש להם, או לאיזורי־המגורים שלהם. העדרן של תכנית שכאלה נבע, בין השאר, מן הרצון למנוע התהוות של תשתית כלכלית ערבית עצמאית

(לוסטיק, 1986: 186). אמנם, ב־1962 וב־1967 היתווה משרד יועץ ראש הממשלה לעניני ערבים תכניות־חומש שאמורות היו לקדם את פיתוח המיגזר הערבי, אלא שהתכניות התמקדו בעיקר בשירותים בסיסיים שהיו כבר בבחינת מובן מאליו במיגזר היהודי — אספקת מים זורמים, חשמל, מערכות ביוב וכיו״ב, וכן במודרניזציה של החקלאות — ולא בפיתוח תשתית ייצור חדשה, כדוגמת תכניות הפיתוח הכלל־מדינתיות (ר׳ פירוט התכנית שם: 193). תכניות־החומש הללו לא נהנו ממימון מספיק: בשנות הששים הגיעו הוצאות הממשלה לפיתוח במיגזר הערבי רק למעט יותר מאחוז אחד מכלל הוצאות הממשלה לפיתוח (שם: 194). המיגזר הערבי גם לא נכלל במערכת המינהלית העיקרית של עידוד הפיתוח, הלא היא חלוקת הארץ לאיזורים בעלי דרגות־עדיפות שונות בקבלת תמיכה ממשלתית לצורך פיתוח, והידועים בשם ״איזורי־פיתוח״ (שם: 188).

עם ההתרחבות הכלכלית הגדולה שבאה בעקבות מלחמת ששת הימים, חל גם שינוי משמעותי במיגזר הערבי. המשק המתרחב סיפק הזדמנויות תעסוקה חדשות; מי שעד אז עבדו בעיקר בעבודות גופניות, יכלו עתה להפוך ״לעובדים מקצועיים בעלי נסיון, המכירים את שוקי העבודה, בעלי אמצעי תחבורה וכלים אחרים. רבים השתלבו כקבלני משנה אצל קבלנים וחברות יהודיות בבניין, עבודות בטחון, עבודות ציבוריות וכו׳״ (רוזנפלד, 1979: 25). עבודות מסוג זה שעשו עד למלחמה פלסטינים אזרחי ישראל, עשו עתה פלסטינים מן השטחים הכבושים. רוזנפלד, שחזר ב־1976 לכפר הישראלי אותו חקר שלוש שנים לפני מלחמת ששת הימים, מצא עתה ״עשרות קבלנים וקבלני משנה, בעלי משאיות, מסעדות, חנויות, בעלי כלים חקלאיים ומכונות שונות, בעלי מקצועות עצמאיים, צבעים, טייחים, שרברבים וכו׳. ניתן למצוא אותם עובדים באזורים שונים של הארץ, מבצעים עבודות חיוניות בעיקר בהובלה, ענפי בניין וכו׳, וביניהם ישנם כאלה שהגיעו לרמות של בטחון ועצמאות שאינן נופלות מן המקובל במשק הישראלי״ (רוזנפלד, 1979: 24). כשליש ויותר מן הגברים בכפר מעל גיל 15 היו עצמאיים — בהשוואה ל־15% בלבד ב־1963; שיעורם של השכירים, שעמד ב־1963 על 67%, ירד ב־1976 ל־42% (שם: 23). רוזנפלד סיכם בציינו כי הגם שרבים מן הערבים בתחומי הקו הירוק ממשיכים להשתייך למעמד של פועלים בלתי־מקצועיים, ניידים ומקבלי שכר נמוך, הרי ש״פלג גדול וחשוב״ של האוכלוסיה שינה את אורח חייו, ועבר התפתחות בכוון של מעמד בינוני: ״ב־1974 לדוגמא, היתה ההכנסה הממוצעת של משפחה ערבית 23,000 לירות לשנה, וזאת בהשוואה ל־20,600 ל״י לשנה של משפחה יהודית בה הורים יוצאי אסיה אפריקה... כאשר משווים בניה

פרטית ערבית ויהודית מוצאים שמספר המבנים שנבנו יחסית לאוכלוסיה גבוה יותר אצל הערבים" (שם:26). רוזנפלד הוסיף כי המהפך הכלכלי חל על מוסלמים ונוצרים כאחד, ואף סייע לצמצם את הפערים ששררו בכפר בין בני שתי העדות הדתיות (שם:25-26). ההבדל העיקרי בין השתיים נותר בתחום החינוך (שם:25).

לאחר מלחמת ששת הימים חל שינוי משמעותי גם בתחום החינוך בכפרים ובשכונות הערביות בישראל. ואולם גם שינוי זה לא היה תוצאה של מדיניות ממשלתית מתוכננת. את המניע המיידי לשינוי סיפק הלם המפגש עם הפלסטינים שבצדו השני של הקו הירוק, ובייחוד עם אלה מביניהם שהשתייכו למעמד הבינוני והגבוה. אזרחיה הערבים של ישראל נדהמו לגלות כי מצבם בתחום החינוך אינו טוב כפי שחשבו, וכי שכניהם וקרוביהם, שברחו ב־1948, הצליחו להשיג דברים שבישראל נחשבו לבלתי אפשריים: "אחד הדברים שכמעט לא היו עליהם חילוקי דעות היה כי החינוך לערבים בישראל טוב מאשר בירדן", כתב העתונאי עטאללה מנצור; "ומתברר כי לא. בטול כרם יש לפחות כמספר האקדמאים שיש לערבים בישראל!" (*הארץ*, 19.1.68). ממשיך מנצור: "ערביי ישראל, שהתמרמרו במשך עשרים שנה כי קופחו, נהגו להסכים כמעט פה אחד כי חוק חינוך חובה, שהביא לפתיחת בית הספר בכל יישוב ערבי, קטן כגדול, הוא הישג גדול. עם פתיחת הגבול הוברר להם כי בירדן אמנם לא היה חוק חינוך חובה, אבל היה חינוך חינם, והיה ביקוש רב (גם בירדן אבל בעיקר בארצות המפרץ הפרסי) לבוגרי תיכונים ואוניברסיטות, והדבר דרבן הורים רבים להבטיח את השכלת בניהם. אמנם לא היתה עד לפני שלוש שנים אוניברסיטה בירדן, אבל אלפי ירדנים מצאו דרך לקבלת מענקי לימוד בארצות ערב. התחרות על ההשפעה בירדן (ובעיקר ההשפעה על הפלשתינאים) גרמה תחרות של אוניברסיטות מצרים, סוריה, עירק, כוויית ולבנון על סטודנטים אלה. גם לאוניברסיטות אירופה וארצות־הברית מצאו דרכם סטודנטים ערבים מהרי יהודה ושומרון יותר מאשר מישראל... לתושבי הערים ולאנשי המעמד הבינוני והגבוה בירדן היה קל ללמוד וגם למדו בזול באוניברסיטאות". "נדמה" סיכם מנצור, "כי המגע הישיר והחופשי של אלפי ערבים מישראל עם תושבי ירדן ומצרים לשעבר הביאו לערביי ישראל אפשרות של ראיית מצבם בפרספקטיבה...".

ואכן, פתיחת הגבולות גילתה לעין כל כי רבים מן הפלסטינים שעקרו ב־1948, או מאלה שבאו אז תחת שלטון ירדן, הגיעו להישגים לימודיים גבוהים ביותר. בזמן שבישראל המשיכו האחראים על גורלם החינוכי של הערבים, דוגמת מנהל האגף לחינוך הערבי, עמנואל קופלבין, לטעון

כי הצעירים הערבים סובלים מ"קונפליקטים נפשיים" שהם תוצר של "מאבק הדורות הפנימי וחבלי המודרניזציה", ועל כן אינם מגיעים להישגים לימודיים דומים לאלה של בני גילם היהודים (*הארץ*, 23.3.76), עשו קרוביהם ושכניהם לשעבר חיל מעבר לגבול. ב־1967/68 היו בירדן יותר מ־25,000 סטודנטים (בדראן, 1980: 73), שכ־90% מהם היו פלסטינים (חלאג', 1980: 77). בישראל, לעומת זאת, היו אותה עת (ב־1966) — רק 268 סטודנטים ערבים (רכס, 1981: 181). גם אם נזכור שהערבים בישראל מהווים רק כשביעית עד שמינית, לערך, מכלל בני העם הפלסטיני בעולם, הפער הוא עדיין גדול ביותר. (עשר שנים מאוחר יותר, כאשר מספר הסטודנטים הפלסטיניים בעולם הגיע לכ־80,000, עמד מספר הסטודנטים הערבים בישראל על כ־2,000, ובגדה המערבית ועזה — שהיו עתה בשלטון ישראלי — על 6,600; חלאג', 1980: 77). מרבית הסטודנטים הפלסטינים הללו למדו מחוץ לירדן, בה הוקמה אוניברסיטה לראשונה רק ב־1962; 82% למדו באוניברסיטאות ערביות — בלבנון, במצרים ובסוריה, בעיקר; כ־2,750 למדו באוניברסיטאות במערב־אירופה ובארצות־הברית (בדראן, 1980: 73). סטודנטים אלה, ועימם רובד רחב של טכנאים ופועלים מקצועיים פלסטיניים, מצאו לעצמם תעסוקה במנגנון הממשלתי המתרחב של ירדן (שם: 57) כמו גם בארצות ערביות שעברו בשנות החמישים והששים פיתוח מזורז, ובעיקר מדינות הנפט. ב־1958, לדוגמא, היוו מורים פלסטיניים (וירדניים) כשני־שליש מכלל כוח ההוראה בבתי־הספר היסודיים בכווית, וכ־45% מכוח ההוראה בתיכון (שם: 65). תופעה דומה התרחשה גם בערב הסעודית (שם: 66-67). שיעור הסטודנטים בקרב הפלסטינים היה לגבוה ביותר בקרב עמי ערב (אבו־לוגוד, 1973: 109). הישגיהם של הפלסטינים הגולים בחינוך הגבוה התבססו על הישגים נכבדים בבית־הספר היסודי והתיכון. עוד בשנות החמישים המאוחרות הקיף החינוך היסודי בקרב הפלסטינים בירדן את כל הבנים, וחלק גדול מן הבנות (בדראן, 1980: 69). באותה תקופה חל גם גידול משמעותי ראשון במספר המועמדים לבחינות הבגרות (הירדניות) — גידול אשר בקרב הערבים בישראל התרחש רק בשנות השבעים. בין 1955 ל־1958, לדוגמא, קפץ מספר המועמדים מכ־1,500 לכ־5,000 (שם: 68). במקביל קפץ גם מספר המצליחים בבחינות, מכ־1,000 לכ־3,000 (שם: שם).

הערבים בישראל עמדו במהירות על הפער ההשכלתי שנוצר בינם ובין בני עמם שמעבר לגבול. בסקר השוואתי שערך סמי מרעי ב־1972/3 בשלושה כפרים שהיו חצויים עד ל־1967 בין ירדן וישראל,

העלה ממצאים שעמדו "בסתירה גמורה לציפיותינו הראשוניות": בירדן היו בשנת 1966 1107 סטודנטים לכל 100,000 תושבים [חלקם הגדול פלסטינים; ש.ס.], ואילו בקרב ערביי ישראל היו 40 סטודנטים לכל 100,000 תושבים (מרעי, 1976: 31). מרעי הסביר את שיעור הלימודים הגבוהים הגבוה יותר בירדן באפשרויות התעסוקתיות הרבות שהוצעו באותן שנים לבעלי השכלה אקדמית (שם: 35). שלא כבישראל, האקדמאים הפלסטינים בגדה היו פזורים בכל ענפי התעסוקה האקדמית, ולא רק בהוראה (מרעי, 1978: 117). יתרה מזאת, הסטודנטים הפלסטינים בגדה היוו קבוצה שאפתנית ותוססת מבחינה אינטלקטואלית, יותר מאחיהם הישראלים — למרות שהללו בלטו בפעלתנותם ובתסיסתם האינטלקטואלית יחסית לסטודנטים היהודים (שם: 121-122).

בני המעמד הבינוני הערבי הישראלי, שבאותן שנים עצמן החלו מתבססים, כאמור, מבחינה כלכלית, חשו תסכול רב לנוכח מצבם של מקביליהם שהיו תחת שלטון ירדני: "...בני המעמד הבינוני והגבוה בירדן [מעוררים] את קנאת בני מעמדם בקרב ערביי ישראל... הירדנים העשירים מביטים ברחמים ובזלזול על ערביי ישראל, ועמיתיהם בישראל מקנאים בהם" (מנצור, *הארץ*, 19.1.1968).

ההשוואה בין שני צדי הגבול היתה לרעת הערבים הישראלים לא רק בנוגע לעצם הלימודים, אלא גם בנוגע לאפשרויות העבודה לאחר הלימודים במקצוע שנרכש. כתב מנצור: "בישראל היתה (בעשור האחרון) בעיה של משכילים ערבים, לרוב בוגרי תיכון ואקדמאים מעטים שלא יכלו למצוא לעצמם עבודה. בירדן יש בעיה דומה, אבל לצעירים המשכילים היה ביקוש רב בארצות השכנות. חלק ניכר מהבניה היפה הנראית כיום בערי ההר נקנה בשכרם של צעירים שיצאו למפרץ הפרסי. צעירים אלה קימצו משכרם כדי לבנות בית, לשאת אשה, לחזור, ולרוב להשאיר את האשה בבית היפה כדי לעבוד במפרץ הפרסי. ביקור חטוף בבית־צפאפה המאוחדת כיום ידגים ענין זה. רובם המכריע של תושבי הצד הירדני לשעבר עודם בבתיהם, אבל ללא גברים. הגברים עובדים בסעודיה, בכוויית ובמקומות אחרים. הנשים, הזקנים והילדים יושבים בבתים טובים, ללא השוואה לשל החלק הישראלי של הכפר. אבל בחלק הישראלי של הכפר נמצאים כל הגברים. הם עובדים או מחפשים עבודה בירושלים, מרחק עשר דקות נסיעה באוטובוס" (שם: שם).

לא כל ההבדלים בין שני צידי הקו הירוק היו לטובת הצד המזרחי. פועלים ואיכרים עניים בגדה המערבית היו רחוקים מהישגיהם של בני המעמדות הגבוהים יותר; הם דווקא התקנאו במקביליהם שבתחום

ישראל: "הפלח העני ומחוסר הקרקע", כתב העתונאי מנצור, "נשאר עני ומחוסר קרקע... ההישגים הסוציאליים בישראל נראים אוטופיה [לאותם ירדנים... בני המעמד הנמוך בישראל החלו מעריכים היטב את הישגיהם, ובני המעמד המקביל בהר החלו מדברים ושואפים למשטר דומה לזה שבישראל". בכפרים קטנים מרוחקים מן הערים הגדולות של הגדה המערבית לא היו כלל בתי־ספר יסודיים (שם:שם).

כתוצאה משני הגורמים גם יחד — עליית המעמד הבינוני הערבי בישראל, ורצונו בחינוך אשר יסייע לו להוריש את המעמד החדש לדור הבא, רצון שהתחזק לנוכח ההשוואה מעוררת־הקנאה עם הפלסטינים בגדה — נוצר לחץ גובר להרחבת האפשרויות החינוכיות, ובעיקר להרחבת אפשרויות ההשכלה התיכונית והגבוהה. הלחץ נתקל במשרד־חינוך שהיה מחוייב להיענות: ב־1968, כזכור, אישרה הכנסת את תכנית הרפורמה, שעיקרה החלת חוק חינוך חובה מגיל 13 עד גיל 15, במסגרת של חטיבת־ביניים. הארכת חינוך חובה נעשתה בשני שלבים, ראשית עד לגיל 14 — שלב שהסתיים רק ב־1973, ומאוחר יותר עד לגיל 15 (שנתון הממשלה תשל"ג/ד: 143). ואולם בבניית חטיבות ביניים הוחל מייד: כך היו כבר בשנת 1971 עשרים ותשע חטיבות־ביניים במיגזר הערבי (מרעי ודאהר, 1976: 70). בתוך שנתיים בלבד, בין 1972 ל־1974, נפתחו 30 בתי־ספר תיכוניים חדשים (שם:75). מספר תלמידי התיכון גדל מאוד, בהתאם: ב־1965 היה מספר תלמידי ותלמידות החינוך העל־יסודי הערבי מעט למעלה מ־3,000; ב־1970 עלה כבר המספר לכ־8,000 (למ"ס, שנתון 1976: 598), ובתוך חמש השנים הבאות הוכפל אף מספר זה — זאת בשעה שבחינוך היסודי חל גידול של כ־25% בלבד (צרצור, 1985: 507). מגמת הגידול נמשכה והתחזקה לאחר 1978, כאשר עם הארכת חינוך תיכון חינם עד לכיתה י"ב היה על הממשלה להזרים למועצות המקומיות הערביות כספים למימוש החוק החדש. ב־1980 היו בסך הכל כ־80 בתי־ספר תיכוניים במיגזר הערבי — בהשוואה ל־18 בלבד עשר שנים קודם לכן (*הארץ*, 6.3.83).

הדבר התבטא בעלייה דרמאטית במספר הניגשים לבחינות בגרות: בין השנים 1968 ל־1973, לדוגמא, בשעה שמספר הנבחנים היהודים גדל ב־22%, ובשעה שמספר הנבחנים המזרחים בקרבם הוכפל, הרי מספר הערבים גדל פי 4, מכ־300 לכ־1,200. שיעור ההצלחה שלהם בבחינות הבגרות, אף שנותר נמוך בהשוואה לזה של היהודים, עלה גם הוא, מ־30% ל־39% (משרד החינוך והתרבות, 1976). ב־1965 עמדו בבחינות הבגרות רק 147 תלמידות ותלמידים ערבים; ב־1970 הגיע המספר ל־340, וחמש שנים מאוחר יותר, ל־780 (למ"ס, שנתון 1976: 611).

בעקבות כך החל גדל גם מספר הסטודנטים הערבים. עד ל־1974 היוו סטודנטים ערבים 2 אחוזים בלבד מכלל הסטודנטים הישראליים; באותה שנה החל שיעור זה גדל, ושנים ספורות לאחר מכן הוכפל — לארבעה אחוזים (מרעי, 1978: 23; לוסטיק, 1986: 148). אך לאחר הקפיצה הגדולה של שנות השבעים באו התייצבות וקצב גידול איטי יותר. ב־1987 היוו הסטודנטים הערבים כ־5% מכלל הסטודנטים בישראל (*הארץ*, 22.5.87). בתחילת שנות השמונים, רוב הסטודנטים הערבים היו עדיין גברים; שיעור הנשים בקרבם הגיע ל־31% (מרעי, 1985: 57).

אם נבחן את השינוי שחל בחינוך הערבי בישראל בעקבות מלחמת ששת־הימים, נמצא כי בקווים כלליים ביותר הוא מקביל לזה שחל בחינוך בישובים המזרחיים: שכבה קטנה, יחסית, של המעמד הבינוני הצליחה לפלס את דרך בניה ובנותיה אל החינוך התיכון ואל האוניברסיטה, בעוד שהרוב נותר מאחור, ללא סיכויים ממשיים להכנס בשערי המוסדות להשכלה גבוהה. בשנת 1987 היו 8,000 תלמידים ערבים בכיתות י״ב (שתים־עשרה שנה קודם לכן התחילו בכיתה א׳ כ־16,000; למ״ס, שנתון סטטיסטי 1976, לוח כ״ב/17). מתוכם, 6,600 היו בתיכון עיוני — המספק את מרבית המועמדים הממשיים לתעודת־בגרות (למ״ס, שנתון 1988, לוח כ״ב/17). באותה שנה ניגשו לבחינות הבגרות 5,200 תלמידים ותלמידות ערבים (53% בנים, 47% בנות) — כ־4,800 בנתיב העיוני וכ־400 בנתיב טכנולוגי. רק מעט פחות מחצי מתוכם הצליחו: כ־2,300 מבוגרי העיוני, וכ־100 מבוגרי הטכנולוגי (למ״ס, הודעה לעתונות 19.6.89). לפי נתונים של 1985, רק 3.0% מן הערבים בני 20-24 למדו באוניברסיטה, שיעור כמעט זהה לזה של יהודים מזרחים ילידי הארץ, ונמוך באופן משמעותי מזה של אשכנזים ילידי הארץ (ר׳ פרק מבוא).

הנהנים העיקריים מן הקפיצה הגדולה של שנות השבעים היו בני המעמד הבינוני הערבי, ובראש כולם, בני ובנות המעמד הבינוני הנוצרי. לנוצרים היתה תשתית עצמאית שאיפשרה את הקפיצה, הלא היא רשת בתי־הספר היסודיים והתיכוניים של הכנסיות, על כתותיהן השונות. מרשת זו נהנים גם בני משפחות מוסלמיות ודרוזיות, המסוגלות ומוכנות לעמוד בשכר הלימוד. בתי־הספר הנוצריים הם חלק ממה שקרוי בפרסומים ממשלתיים ״מוסדות חינוך לא־רשמיים״; הכוונה היא לכך שאינם מוחזקים על־ידי המדינה או על־ידי רשות מקומית, אלא על־ידי עדות דתיות. המדינה נותנת להם תמיכה כספית קטנה, והם נהנים ממידה רבה של עצמאות. מפקח משרד החינוך רשאי לבקר בהם, אך אין לו זכות לדרוש שינוי בתוכנית הלימודים, בהרכב המורים או בהנהלה הפנימית של בית־הספר (צרצור, 1985: 490).

ב־1980 היו במיגזר הערבי 40 בתי־ספר לא־רשמיים, 28 מהם יסודיים ו־12 על־יסודיים, ולמדו בהם מעט יותר מ־13,500 תלמידות ותלמידים. בשנת־הלימודים 1976/77 למדו בהם 43% מכלל תלמידי היסודי והתיכון הנוצריים, אך רק כ־6% מבני גילם המוסלמים, וסך של מאה ילדים דרוזים (למ״ס, שנתון 1978: לוח כ״ב/30). בתוך בתי־הספר עצמם, ובעיקר באלה התיכוניים, רק 56% מן התלמידים הם נוצרים; 42% הם מוסלמים, והשאר דרוזים ואחרים (צרצור, 1985: 490). אחת הסיבות לכך שמוסלמים נמשכים לבתי־ספר נוצריים היא ההפרדה הנהוגה בהם בין בנים ובנות (שם: שם).

בתי־הספר התיכוניים הנוצריים הם בעלי רמה גבוהה יחסית לזו של הממלכתיים, והם גם נוהגים סלקציה קפדנית. מדיניות קבלת התלמידים דומה לזו של בתי־הספר העיוניים היהודיים: ״בית־הספר הלא־רשמי חופשי יותר בבחירת תלמידיו. הוא דוחה ומרחיק תלמידים חלשים ותלמידים שנכשלים בהתנהגותם. מבחינה זו הוא מוסד סלקטיבי יותר, לעומת בית־הספר העירוני הפתוח לכל התלמידים. זו הסיבה לכך שבתי־הספר העל־יסודיים העדתיים הגיעו לאחרונה לרמת הישגים לימודיים וחינוכיים טובה יחסית בהשוואה לבתי־הספר העל־יסודיים האחרים, והם מושכים אליהם תלמידים מוכשרים״ (שם: שם).

תמונה הממחישה את משקלם של בתי־הספר הנוצריים עולה מכתבה של נחמן פביאן ב*הארץ* בסוף שנת 1972: ״...בנצרת החינוך הוא נוצרי ברובו, למרות שמחצית אוכלוסיתה מוסלמית... כיום לומדים 50 אחוז מהילדים... בבתי־ספר יסודיים ותיכוניים פרטיים הצמודים לכנסיות. ביקרתי בבית־הספר הבפטיסטי... בבית־הספר הבפטיסטי 10% מהתלמידים הם מוסלמים. ביתר בתי־הספר הנוצרים בעיר, כמו בבית־הספר האורתודוכסי־יווני, היווני־קתולי והפרנציסקני, יותר ממחצית התלמידים הם מוסלמים. בשיעורי הדת עוזבים התלמידים המוסלמים את הכיתה... [כמה] בתי־ספר נוצרים בנצרת זוכים לתמיכת משרד החינוך. כולם מקבלים פיקוח. תעודותיהם רשמיות... בשכונות המוסלמיות רמת בתי־הספר הממשלתיים נמוכה יותר. הכיתות צפופות ומספר החדרים השכורים גדול... נצרת היא דוגמא לפער בין החינוך הנוצרי לחינוך המוסלמי...״ (*הארץ*, 8.12.72).

במהלך השנים התגבשה ברבים ממוסדות החינוך התיכוניים הנוצריים מגמה אליטיסטית, במקביל למה שהתרחש בחינוך היהודי־אשכנזי. דוגמא לכך הוא בית־ספר אל־מוטראן בנצרת, המונה כ־900 תלמידים מכ־50 יישובים; תלמידים אלה מתקבלים לאחר תהליך מיון מדוקדק. בבחינת הבגרות באלקטרוניקה ברמה של 7 יחידות ב־1989 דורג בית־הספר במקום השני בארץ מתוך 89 בתי־ספר תיכוניים, יהודיים וערביים. כל התלמידים

שניגשו לבחינה הצליחו בה, בציון ממוצע של 90.9. דרוג דומה קיבל בית־הספר גם במקצועות המדעיים: שני־שליש מן התלמידים שניגשו לבחינה בפיסיקה ברמה של 5 יחידות קיבלו ציון 100 (*הארץ*, 14.2.90). בית־הספר פועל מתוך הנחה שהחינוך שתלמידיו קיבלו בבית־הספר היסודי הוא גרוע, ועל כן הוא מעניק בין כתליו את התיגבור ואת האמון העצמי הנדרש כדי להצליח בבחינות הבגרות (שם:שם).

בתי־הספר הנוצריים משרתים, כאמור, מיעוט בקרב הערבים; בית־הספר הטיפוסי בשכונות ובכפרים הערביים הוא בית־הספר המוסלמי. מרבית בתי־הספר היסודיים הממשלתיים הם מוסלמיים (מוסלמים מהווים כ־83% מכלל התלמידים בבתי־הספר היסודיים ובחטיבות־הביניים הממשלתיות; 40% מן הנוצרים לומדים בחינוך הפרטי, לעומת 2.2% מן המוסלמים, ו־0.5% מן הדרוזים; באשי, קאהן ודיוויס, 1981 :5). בית־הספר היסודי המוסלמי הטיפוסי משיג, לרוב — וללא מדיניות רשמית של חינוך ל״טעוני טיפוח״ — רמת הישגים דומה לזו של בתי־הספר בהם לומדים מרבית המזרחים בישראל. באופן כללי, ״הפער הממוצע בין התלמיד הערבי הממוצע לבין בן גילו היהודי הממוצע הוא של שתי שנות לימוד״ (ד״ר חביבאללה, בראיון *להארץ*, 8.6.87). סקר שנערך בשנים 1983-1981 מצא שיעור גבוה של נכשלים במבדקי הבנת הנקרא בבתי־הספר היסודיים (חביבאללה, 1985). נתונים דומים העלה מחקר של אנשי חינוך יהודים, בעיקר בתחום החשבון: בפעולות חיסור, למשל, נמצא כי ״שיעור ההצלחה בקרב כיתות ו׳ במערכת החינוך הערבית דומה לזו של כיתות ד׳ במערכת החינוך היהודית״ (באשי, קאהן ודיוויס, 1981 :458). כך גם בשברים: ״טווח אחוזי ההצלחה...בכיתות ח׳... דומה לזה של כיתות ו׳ במדגם היהודי״ (שם:462). הפרש של שנתיים בסיום בית־הספר היסודי הוא ההפרש אשר אותו צוות מחקר מצא, כזכור, גם בין תלמידים בבתי־ספר יהודיים ״מבוססים״ ובין אלה של ״טעוני טיפוח״. ואכן, הצוות עצמו עומד על הדמיון: ״שיעורי ההצלחה [בחשבון] בקרב המוסלמים... דומים בתחומים רבים לאלה שבקרב יוצאי אסיה אפריקה דור ראשון...״ (שם:464).

אנשי חינוך ערבים נוטים להפנות את האצבע המאשימה לעבר הקיפוח במשאבים ממשלתיים, ואוהבים להצביע על מגוון התכניות המיועדות ל״טעוני הטיפוח״ היהודים. ואולם, כפי שראינו, פערי ההישגים בין ערבים ויהודים שהצוות של באשי, קהאן ודיוויס מצא במקצוע החשבון (המקצוע העיקרי בו ניתן לערוך השוואה, שכן בעברית, וגם באנגלית, יש לתלמידים היהודים יתרון) מקביל לפערים שכמה מחברי אותו צוות מצאו בין מזרחים, המקבלים את תכניות ה״טיפוח״ שכה קורצות לערבים,

לאשכנזים (מינקוביץ, דיוויס, באשי, 1980).

נראה, על כן, כי מעבר להבדלי המשאבים, שהם אכן חמורים ביותר, הגורם המרכזי להישגים הלימודיים הנמוכים הוא — שוב, בדומה למתרחש בבתי־הספר של מזרחים — רמת ציפיות נמוכה מצד מורים, הורים והתלמידים והתלמידות עצמם. רמת ציפיות קהילתית נמוכה זו נובעת, ככל הנראה, מהערכה שלילית לגבי סיכויי הקידום החברתי באמצעות החינוך, וזאת על רקע מעמדם הכלכלי־חברתי הנמוך של הערבים, כמו גם על רקע העדר מדיניות חינוכית ותעסוקתית ממשלתית שתעניק יסוד לציפיות גבוהות יותר. להוציא את המיעוט הנוצרי ואת המעמד המוסלמי המבוסס, המסוגלים לשלוח את בניהם ובנותיהם לבתי־ספר תיכוניים נוצריים — ומעט יהודיים — יוקרתיים, נראה כי בית־הספר הערבי הטיפוסי, בהיותו חלק ממארג קהילתי שאינו יכול להציג את המסלול ההשכלתי כמסלול בעל סיכויים, אינו משדר לתלמידיו מסר של תמיכה ועידוד.

בית־הספר הערבי הטיפוסי הוא בית־ספר של בני ובנות פועלים או פקידים ועצמאיים בעלי הכנסה נמוכה. צוות המחקר של באשי, קאהן ודיוויס עמד על מידת ההומוגניות המעמדית של בית־הספר הערבי, הבולטת במיוחד לנוכח ההבדל החריף, בקרב בתי־הספר היהודיים, בין בתי ספר של מזרחים ובין אלה של אשכנזים: "מערכת החינוך הערבית מצטיירת כמערכת הומוגנית למדי מבחינת אפיוני הרקע של אוכלוסיית התלמידים של בתי הספר. ההבדלים הקיימים בין בתי הספר מבחינה זו קטנים, הן באופן אבסולוטי והן בהשוואה למערכת החינוך היהודית. מסקנה זו תקפה לגבי כל האפיונים שתוארו [סטטוס כלכלי־חברתי, השכלת ההורים, מספר גבוה של ילדים במשפחה, צפיפות מגורים; ש.ס.], להוציא את ההרכב הדתי של בתי הספר. בתחום זה מערכת החינוך הערבית מצטיירת כמערכת סגרגטיבית למדי, המורכבת מבתי ספר הומוגניים, רובם חד־דתיים" (באשי, קאהן, דיוויס, 1981: 479). בגלל הומוגניות זו, הרי שבניגוד למערכת החינוך היהודית, "ידיעת הרמה הסוציואקונומית של בית הספר אינה מאפשרת במערכת החינוך הערבית ניבוי יעיל של רמת ההישגים הממוצעת" (שם: 481).

צוות המחקר הנ"ל לא שאל את המורים והמורות בבתי־הספר הערביים שאלה זהה לזו שהציג לעמיתיהם היהודים המלמדים בבתי־ספר ל"טעוני טיפוח", בדבר סיכויי תלמידיהם להצליח בלימודים (ר' פרק 8, להלן). על־כן אין לנו עדות ישירה על רמת ציפיותיהם, ועלינו להסתפק בראיות עקיפות. הראיה הטובה ביותר, אולי, הן הצהרותיהם החוזרות ונשנות של אנשי חינוך ערבים בזכות הגברת השימוש באמצעי חינוך ל"טעוני טיפוח",

כולל הרחבת החינוך המיוחד והחינוך מקצועי. גם הקבוצה הפעילה ביותר בציבור הערבי בנושא החינוך, ועדת המעקב בנושא החינוך מטעם ועד ראשי המועצות הערביות, קובלת על כך ש״בשביל היהודים... קיימים מקורות שונים, הסגורים בפני הערבים... ׳סל טיפוח׳, ׳סל קידום׳, ׳סל פרוייקטים׳, ׳סל שיקום שכונות׳״ (*הארץ*, 4.9.87) — כל אלה תקציבים במסגרת מדיניות ״הטיפוח״ המופעלת ביישובים של מזרחים. נראה כי שכבת המנהיגות הערבית פועלת מתוך הנחה שחינוך תיכוני ואוניברסיטאי נועד רק לחלק מבני ובנות הקהילה, ובכך היא איננה שונה מן המימסד החינוכי היהודי שנהג באורח דומה כלפי בני ובנות העולים מארצות המזרח.

ראיה נוספת לקיומן של ציפיות נמוכות בבתי־הספר הממשלתיים היא הישגיהם הנמוכים של תלמידים נוצריים הלומדים בהם. כפי שראינו, תלמידים נוצריים מגיעים להישגים גבוהים ביותר, מקבילים כמעט לחלוטין לאלה של תלמידים אשכנזים בבתי־ספר מבוססים; אולם נוצרים הלומדים בבתי־ספר ערביים יסודיים ממשלתיים מגיעים להישגים נמוכים (באשי, קאהן ודיוויס, 1981: 464). מצבם דומה, ככל הנראה, לזה של אותם תלמידים יהודים ממשפחות מבוססות, אשכנזיות ומזרחיות כאחד, המתחנכים בבתי־ספר ל״טעוני טיפוח״ והופכים גם הם, עקב האווירה הכללית, ל״טעוני טיפוח״.

טיב השירות החינוכי שבית־הספר הערבי הטיפוסי מציע אינו תורם לשיפור המצב. מרבית בתי־הספר סובלים עדיין מבעיות שאיפיינו את בתי־הספר בשכונות ובעיירות־הפיתוח בשנות החמישים והששים: שיעור המורים הלא־מוסמכים עמד עוד ב־1981 על יותר מרבע (משרד החינוך, 1985: 12); מספר התלמידים הממוצע לכיתה היה 31.2, לעומת 26.3 במיגזר היהודי (שם: שם); מספר התלמידים בבית־הספר היסודי היה גדול בממוצע ב־25% מזה של בית־ספר יסודי יהודי (שם: שם); מספר התלמידים למורה היה 20.4, לעומת 12.2 בבתי־הספר היהודיים (שם: 18); בחלק מן המקצועות חסרים ספרי לימוד (שם: 25); תכניות־לימודים חדשניות המגיעות לבתי־ספר יהודיים אינן מגיעות לאלה הערביים (שם: 25). מעבר לכך, בתי־הספר הערביים סובלים ממחסור חמור במבנים מתאימים ובחדרים: בדו״ח שחיבר הצוות לענינים ערביים של המועצה הציבורית לרווחה חברתית ב־1975 דובר על חדרי־לימוד הפזורים ברחבי הכפר, על חדרים חסרי טיח או ריצוף, על בתי־ספר ללא טלפון, מזכירה או חדר־מורים ראוי לשמו, על תנאים סניטריים ירודים ועל מחסור נרחב במעבדות (המועצה הציבורית לרווחה חברתית, 1975: 3-4). צוות המנכ״לים שבדק את מצב החינוך במיגזר הערבי צייר בדו״ח שלו משנת 1985 תמונה דומה (משרד החינוך, 1985: 22-24).

המצב חמור במיוחד בשכונות ערביות בערים מעורבות כדוגמת יפו, לוד או רמלה, וכן בכמה כפרים המנותקים ממרכזי האוכלוסיה הערבית. דוגמא בולטת לכך היא הכפר ג׳יסר א־זרקא: ״רק בשנת 1967 נוסדה בכפר מערכת החינוך היסודי... בקרב הילדים בני 5 עד 12, 300 לא ביקרו כלל בבתי־ספר. מתוך 600 בני נוער בני 15-18, רק 60 לומדים כיום לימודים תיכוניים (מחוץ לכפר)...ג׳יסר־א־זרקא משמש מקור אספקה לעבודות נקיון בבתי־החולים הגדולים בחיפה...״ (*הארץ*, 8.8.84). מצב דומה שרר בכפר פרדיס הסמוך לזכרון יעקב: ב־1984 לא היה בו בית־ספר תיכון, ומי שחפץ בלימודים צריך היה לנסוע למרחקים; רוב בני הנוער בחרו שלא לנסוע (*הארץ*, 23.7.84).

שתי קבוצות שהישגיהן ההשכלתיים ראויים לאיזכור מיוחד הן הדרוזים והבדואים. הישגי מערכת־החינוך בכפרי הדרוזים היו ועודם ירודים; ההישגים הנמוכים בולטים על רקע היחסים הפוליטיים ההדוקים, יחסית, השוררים בין העדה לבין השלטונות. את ההסבר ניתן למצוא, ככל הנראה, בשילוב של שני גורמים: מצד אחד, נטייה להסתגרות ולשמרנות מצד בני העדה עצמה, ומצד שני, העדר עניין מצד הממשלה בקידום השכלתי של הדרוזים, שמבחינתה הם בעיקר לוחמים — עיסוק שאינו מצריך השכלה גבוהה. מכל מקום, נראה כי מבחינת מערכת־החינוך שלהם, כמו מבחינות כלכליות־חברתיות רבות אחרות, הדרוזים אינם עומדים בנבדל מן הערבים, אלא ״מהווים חלק מהמיעוט הלאומי הערבי בישראל״ (אופנהיימר, 1979: 55).

בכפרי הדרוזים היו לפני 1948 מוסדות חינוך מעטים. ב־1945 הגיע הסך הכולל של תלמידים דרוזים בחינוך היסודי לפחות מאלף — 849 בנים ו־86 בנות (פלאח, 1977: 4). רק ב־10 מתוך 17 כפרי הדרוזים היו אז בתי־ספר יסודיים. באותה שנה היו רק ששה מורים דרוזים — אף לא מורה אחת — ושני מנהלי בתי־ספר. בתיכון למדו תלמידים ספורים (*הארץ*, 20.7.69). כמו בכל המיגזר הערבי, גם בקרב הדרוזים לא חלה התפתחות רבה עד לשנות השבעים המוקדמות. דו״ח ממשלתי משנת 1969 מסר כי 79 מתוך 180 המורים והמורות הדרוזים היו לא מוסמכים. רק בשלושה מן היישובים בהם ישבו דרוזים — בכפר ראמה, בשפרעם ובעוספיה — היה בית־ספר על־יסודי (שם: שם). בכל השנים עד ל־1967 סיימו רק 11 דרוזים לימודים אקדמיים; ב־1969 היו רשומים באוניברסיטאות בארץ 50 סטודנטים דרוזים (פלאח, 1977: 5).

התמונה היתה עגומה במיוחד בכל הנוגע לנשים. ב־1948 היוו נשים רק 10.2% מכלל התלמידים הדרוזים (*הארץ*, 20.7.69). ב־1969 הגיע שיעורן ל־40.6% — ואולם זאת בעיקר בבית־הספר היסודי. את הגידול באחוז

הלומדות ייחס הדו"ח הממשלתי הנ"ל להקמת בתי־ספר נפרדים לבנות במספר כפרים (שם: שם). שיעור הנשים בתיכון ובאוניברסיטה היה, כתוצאה מכך, נמוך ביותר — עד כדי כך שברוב המאמרים בנדון יכולים המחברים למנות אותן, כמעט אחת לאחת. ב־1959 נמנו 7 בנות בקרב 118 תלמידי התיכון הדרוזים; עשר שנים מאוחר יותר נמנו 34 בנות בקרב 575 תלמידי התיכון (שם: שם). ב־1972 מסר כתב *הארץ* נחמן פביאן כי "בכפר כמו דלית אל כרמל, הריכוז הגדול והמתקדם ביותר של הדרוזים בישראל (7,500 נפש) סיימו עד כה לימודים תיכוניים רק שתיים מבנות הכפר" (8.12.72). כחצי שנה לאחר מכן, ב־10.6.73, דיווח אותו עתון כי "לראשונה בתולדות העדה — 15 בנות מדלית־אל־כרמל, עוספיה ניגשות לבחינות הבגרות". ס. רמאל, שפירסם בשנת 1970 סדרת מאמרים על מצב החינוך בקרב בני עדתו, סיכם את המצב באומרו: "חוק חינוך חובה אינו מקויים הלכה למעשה בכפרי הדרוזים. הדבר אמור במיוחד לגבי הבנות..." (*הארץ*, 22.7.70). יש להוסיף כי ההבדלים בין המינים ניכרו לא רק בקרב התלמידים/ות, אלא גם בקרב סגל ההוראה: ב־1948, כאמור, לא היו בנמצא מורות דרוזיות. רק שנתיים לאחר מכן החלו 4 מורות ראשונות להורות. ב־1969 היו רק 23 מורות, לצד 137 מורים (שם: שם).

אחת הסיבות שמעלים דרוזים להסבר המצב הירוד של החינוך בקרבם היא תלותם במחנכים ומחנכות נוצרים. ב־9.7.70 כתב ס. רמאל ב*הארץ* כי "אין אף בית־ספר תיכון דרוזי [בתי־הספר התיכוניים בראמה ובשפרעם, שהוזכרו קודם, אוישו בעיקר על־ידי נוצרים, ושרתו את האוכלוסיה הכללית; ש.ס.]. צעירי העדה הדרוזית נאלצים לפנות לבתי־ספר ערבים, ומסיבות ידועות [הכוונה כנראה לעויינות מצד המוסלמים והנוצרים, שבניגוד לדרוזים, אינם משרתים בצה"ל; ש.ס.] קשה להם להקלט שם...". בית־ספר תיכון דרוזי ראשון הוקם רק ב־1972, בירכא, ונועד לשרת תלמידים מירכא, ג'וליס ואבו־סנאן (*הארץ*, 6.3.72).

המחסור בכוח־הוראה מקומי יצר בבתי־ספר דרוזיים תופעות דומות לאלה המתרחשות בבתי־ספר בעיירות־הפיתוח; בתי־ספר אלה מהווים תחנות־מעבר, בהן עוצרים מורים מן העיר הגדולה או מן הכפר הגדול לפרקי־זמן קצרים, עד שהם רוכשים בטחון ונסיון, ואז הם ממשיכים בדרכם למשרות יוקרתיות יותר. כדבריו של רמאל: "בתי־הספר הדרוזיים נתונים תחת פיקוחם של מפקחים נוצריים. עם ההערכה המלאה למפקחים אלה, אני מטיל ספק בכשרם למלא את תפקידם בכפר הדרוזי. למשל, כאשר ממנה המפקח מורה חדש(ה) באחד מבתי־הספר הדרוזיים. לאחר שזה מתבסס במקצועו, הוא מעבירו בהמלצתו לבית־ספר נוצרי, כאילו היווה

הכפר הדרוזי תחנת נסיונות..." (*הארץ*, 22.7.70).

כיום, שיעור גילאי 14 עד 17 הדרוזים הלומדים בחינוך תיכון עומד על 586 לאלף: קרוב ביותר לשיעורם של מוסלמים — 549 לאלף — ורחוק מזה של נוצרים — 700 לאלף (למ"ס, שנתון 1988: לוח כ"ב/13). את מצבם של הדרוזים ממחיש הניגוד בין כפר ירכא הדרוזי לבין כפר יאסיף, שכ־60% מתושביו נוצרים, מעט למעלה משליש — מוסלמים, ואחוזים ספורים של דרוזים: "10 דקות נסיעה מפרידות בין [השניים]... מסלול הנסיעה הקצר... מפריד בין שני עולמות... בכפר יאסיף, מבין 5,775 תושבי הכפר, כמעט חמישה אחוזים הם אקדמאים: רופאים, משפטנים, מהנדסים, רוקחים, בעלי תואר ראשון ושני, שני מדענים בולטים בפיסיקה גרעינית ובכלכלה...". לעומת זאת, בכפר ירכא, "שאוכלוסייתה גדולה בהרבה (8,500 איש)... רק שבעה רופאים. העדה הדרוזית כולה מתהדרת ב־41 רופאים, רואה חשבון אחד, 22 עורכי־דין ו־30 מהנדסים. לעומת זאת, אומרים [אנשי המקום] במעט ציניות, יש לנו היום בצה"ל יותר מ־70 קצינים בכירים, מדרגת סא"ל ומעלה. אולי נמיר אותם ב־70 פקידים בכירים?" (*הארץ*, 6.9.89).

הבדואים הם הקבוצה הערבית המצוייה בתחתית סולם ההישגים הלימודיים. בקרבם לא הוחל חוק חינוך חובה במלואו מעולם. ב־1956 ביקרו בבית־ספר רק 350 מתוך 2,000 ילדים בגיל חינוך בשבטי הנגב; בסוף אותה שנה נותרו על ספסל הלימודים רק 220 ילדים — כולם בנים (ושיץ, 1957: 267-268).

יחס רשויות החינוך אל הבדואים לא היה שונה מזה של רשויות מדינתיות שקדמו לישראל: הבדואים נתפסו, ועדיין נתפסים, כמי שמצויים מחוץ לחברה — כפי שנתפסו בעיני ערבים יושבי כפרים וערים במהלך ההיסטוריה. שירותי החינוך שהממשלה מציעה לבדואים הם ברמה נמוכה ביותר. ב־1970 דווח כי כוח הוראה של 70 מורים מלמד כ־2,500 ילדים בדואים המחולקים בין 16 בתי־ספר הפזורים ברחבי הנגב — ממוצע של 4.3 מורים לבית־ספר (*הארץ*, 7.12.70). מרבית המורים היו ערבים מן המשולש והגליל, ורק מיעוטם בדואים (שם: שם). עבור בוגרי סמינרים ואוניברסיטה ערבים, שאפשרויות התעסוקה שלהן אינן שופעות, אמורים בתי־הספר הבדואים לשמש הזדמנות קורצת — אלא שגם ביניהם אין רבים הקופצים על המציאה. הורים של מועמדות להוראה מן המשולש והגליל, למשל, הביעו לא אחת התנגדות לכך שבנותיהם תסענה לנגב ללמד (ר' *הארץ*, 17.8.75). וכאשר נמצאים המורות והמורים, משרד החינוך לא טורח לספק להם תנאי־עבודה סבירים. כך, למשל, כ־100 מורים ומורות

ערביים חדשים מצפון הארץ שהגיעו ללמד בנגב בבתי־ספר בדואיים מצאו את הבתים שמשרד החינוך העמיד לרשותם ללא מים, חשמל, מיטות או מזרונים (*הארץ*, 5.9.72).

נתונים שפירסמה האגודה לסיוע בהגנה על זכויות הבדואים בנגב ב־1983 מלמדים כי רוב המורים בבתי־הספר העל־יסודיים בנגב אינם מוסמכים, וכי שיעור המצליחים בבגרות — אפסי (*הארץ*, 19.10.83). תזכיר שהוגש לשר החינוך שנה לאחר מכן העלה כי "רק 15-14 נערים בדואים מתוך 100 מכל שנתון מסיימים 12 שנות לימוד" (*הארץ*, 21.11.84).

גם אצל הבדואים עומדות הבנות בתחתית סולם העדיפויות ההשכלתי. ההורים מתנגדים גם לעירוב בין שני המינים: ב־1984, לדוגמא, השביתו הורים בעיירה לגייה את הלימודים למשך שלושה חודשים, כדי למנוע הסעה מעורבת, של בנים ובנות, לחטיבת־הביניים בעיירה תל־שבע (*הארץ*, 10.12.84).

מערכת־החינוך של המיגזר הערבי מביאה רק כרבע משכבת הגיל לכיתה י"ב, ומתוך אלה רק כ־45% מצליחים בבחינות הבגרות (למ"ס, 19.6.89). מחצית הצעירים הערבים אינם מגיעים לכלל סיום בית־ספר יסודי. מערכת החינוך הערבית תורמת, בדרך זו, לגיבושו של פער גדול בין מיעוט של בעלי השכלה תיכונית ואקדמית, היכולים ליהנות מאותם עיסוקים יוקרתיים מעטים, יחסית, הפתוחים בפני ערבים משכילים בישראל, ובין רוב של פועלים, פקידים ועצמאים זעירים.

פעולת מערכת־החינוך תאמה, מבחינה זו, את פעולתם של המנגנונים הכלכליים־חברתיים. ב־1987, כ־80% מן הגברים הערבים המועסקים היו פועלים מקצועיים ובלתי־מקצועיים בתעשייה ובבנייה, עובדי שירותים ועובדים בחקלאות — וזאת בהשוואה לפחות מ־50% אצל היהודים (למ"ס, שנתון סטטיסטי 1988: לוחות י"ב/18 וי"ב/19). שיעור הגברים הערבים שהיו מועסקים במקצועות מדעיים ואקדמיים ובמקצועות חופשיים עמד על 7.4% — בהשוואה ל־20.6 אצל היהודים (שם: שם). שיעור השכירים בקרב המועסקים הערבים עמד על 80%, ושיעורם של אלה שעבדו מחוץ לכפר — לרוב בעיר היהודית הגדולה, כפי שראינו קודם — עמד על 55% (שם: שם; הנתונים שהובאו נוגעים לגברים בלבד, שכן בקרב הערבים הם מהווים כ־86% מן המועסקים; שם: לוח י"ב/19). על־פי סקר הוצאות המשפחה שעורכת הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בקרב משקי הבית העירוניים בישראל (סקר המקיף יישובים עירוניים שבהם 2,000 נפש ומעלה — ובכאלה יושבים למעלה מ־85% מן הערבים בישראל; שם: 290:

ולוח ב/10), ערבים היוו 45% מן העשירון התחתון; לעומת זאת, בקרב העשירון העליון עמד ייצוגם על 0.2% בלבד (שם:לוח י״א/1). ההכנסה הכוללת של משק בית ערבי הגיעה ל־64% מזו של משק בית יהודי (שם:לוח י״א/3). ההכנסה החודשית הממוצעת (ברוטו) של משק־בית עירוני ערבי שבראשו שכיר היתה 853 ש״ח — סכום הנמוך במעט מזה של מזרחים ילידי הארץ (1,036 ש״ח) ובהרבה מזה של אשכנזים ילידי הארץ (1,557 ש״ח) (שם:לוח י״א/8).

העדר תכנית פיתוח המיועדת לערבים, או כזו הכוללת את יישוביהם כיעד מוגדר, ותיחומם של המועסקים הערבים לקטיגוריות מוגבלות של עבודה, משפיעים גם על אפשרויות התעסוקה הפתוחות בפני אקדמאים ערבים. השירות הממשלתי, המהווה מקור ראשי לקליטתם של אקדמאים יהודים, ובעיקר של הנשים בתוכם, מציע מקומות תעסוקה ספורים בלבד לערבים. מקור התעסוקה הממשלתי העיקרי הוא מערכת־החינוך ביישובים הערבים: מנתונים שפורסמו ב־1988 עולה כי כ־40% מכלל האקדמאים הערבים מועסקים בהוראה — בהשוואה ל־15% בלבד בקרב היהודים (אל־חאג׳, *בהארץ*, 5.12.88). אחת התוצאות היא שיעור גבוה במיוחד של מורים בעלי תואר אקדמי בחינוך התיכון — 67% (לעומת 64% בתיכון היהודי הכללי וכ־54% בתיכון היהודי הממלכתי־דתי) (שם:שם). בהעדר שלטון מקומי בעל מגוון תפקידים רחב, כדוגמת זה המצוי ביישובים יהודיים, ובהעדר תשתית תעשייתית, נגזר על רבים לפנות לאפיק של עבודה במקצועות החופשיים — רפואה, עריכת־דין, ראיית חשבון, הנדסה וכיו״ב. אלא שהביקוש הפוטנציאלי לשירותיהם של אלה קטן, שכן הוא מוגבל בדרך־כלל לאוכלוסיה הערבית. גם האוניברסיטאות אינן מהוות מקור תעסוקה לאקדמאים הערבים: מתוך 5,096 משרות מלאות באוניברסיטאות ב־1988 היו רק 10 מאויישות בידי ערבים. כתוצאה מכך פונים רבים להורות במוסדות להשכלה גבוהה בגדה: באותה שנה לימדו שם כ־40 מרצים ערבים ישראלים, כמחציתם באוניברסיטת ביר זית (שם:שם).

לאור זאת, אין זה מפתיע שצעירים ערבים רבים מטילים ספק בעצם הכדאיות של לימודים גבוהים. ״אני לא חושב [ללמוד]״, סיפר צעיר למראייניו, ״כי אני מסתכל על חברים שלמדו ולא מוצאים עבודה. אני צריך להיות מציאותי ומתחיל לחשוב על חיפוש עבודה שאוכל לחיות ממנה. אם אלמד, יהיה צורך להסכים לפרוטקציה כדי למצוא עבודה. יש לי חבר שלמד באוניברסיטה והוא עובד בבניין; למה? כיון שהוא לא מסכים לתנאים שהם מבקשים ממנו: שישרת את השלטון [כתנאי להוראה בבית־ספר]״ (פלטק ומחאמיד, 1989 :124).

כפי שכבר ציינו, גם במשרד החינוך עצמו יש דלתות החסומות בפני ערבים, והמעטים המגיעים לדרגות בכירות מוגבלים בפעילותם. אדם המכיר את המערכת מבפנים מעיד כי "במערכת החינוך הערבית אפשר להבחין... במידה של חשד וחוסר אמון בין הדרגים השונים. השלטון חושד במשכילים ובעובדי ההוראה הערביים ואינו מניח להם לתפוס עמדות מפתח במערכת החינוכית הערבית; הוא מאייש תפקידי חינוך בכירים ביהודים. פעולה זו יוצרת חשד גם בקרב הצד השני — המשכילים ועובדי ההוראה הערביים — באשר לכוונות השלטון כלפי חינוך ילדי הערבים בישראל. חשד זה גובר והולך על רקע העובדה שענינים חשובים, ולעתים גם בלתי־חשובים, נחתכים על־ידי היהודים בלבד..." (צרצור, 1985: 485).

חשדנות הדדית זו מהווה מחסום רציני בפני יצירת תשתית של שיתוף־פעולה פורה בין ארגונים אזרחיים — משכילים, מורים, או הורים — ובין הרשויות, שהוא הדרך היחידה להביא לשינוי מרחיק־לכת במערכת החינוך בכפרים ובשכונות הערביות. "במדינה יהודית־ציונית", מציין צרצור, "חייב האזרח (כמו בכל מדינה אחרת) לאמץ את האידיאולוגיה הבסיסית של המדינה, על מנת לקבל את המגיע לו ממנה וכדי להתקדם ולממש את זכויותיו האזרחיות. במדינת ישראל יש תפקידים התובעים מן הנושאים בהם תודעה ציונית מובהקת והאזרח הערבי אינו יכול, לפי עצם שיוכו, לקבל את האידיאולוגיה של התנועה הציונית ולפיכך, למעשה הוא מנוע מלמלא תפקידים כאלה במדינה" (שם: 479).

ההפרדה במקומות המגורים, המלווה במידה גדולה של זרות תרבותית, פועלת גם היא לחיזוק ההבדלים המעמדיים. עצם המעבר לאוניברסיטה מהווה עבור אלה אשר מגיעים לשעריה מבחן קשה. בעוד שעבור הסטודנטים היהודים, ובעיקר אלה מן השכונות המבוססות בערים הגדולות, האוניברסיטה מהווה המשך ישיר, במידה רבה, למסלול התקדמות הכולל את התיכון העיוני ואת מבחני השירות הצבאי, עבור הערבים זוהי פסיעה אל עולם שאת אורחותיו עליהם ללמוד לראשונה. לסטודנטים יהודים יש ידע רב, יחסית, על מבנה האוניברסיטה ועל האפשרויות האישיות, ידע המסופק לעתים קרובות עוד בבית־הספר התיכון. לעומת זאת, רק מעטים מבין הסטודנטים הערבים החדשים מצויידים במידע עדכני מוסמך (רכס, 1981: 183). יש גם בעיות הסתגלות ספציפיות: "בוגר התיכון הערבי המתקבל לאוניברסיטה אינו שולט במידה מספקת בעברית ובאנגלית. רבים מהסטודנטים קובלים על־כך ששליטה בלתי מספקת בשתי השפות הללו פוגמת במהלך לימודיהם התקין ומערימה קשיים בהבנת ההרצאות, בקריאת ספרות מקצועית ובהתבטאות בכתב ובעל־פה" (שם: 183). קשיי ההסתגלות

נובעים גם משיטת ההוראה הרווחת ברבים מבתי־הספר הערביים, המעניקה סמכות רבה למורה, אינה מעודדת דיון וויכוח ונותנת משקל רב לשינון (שם:שם). עטאללה מנצור עמד על קושי זה תוך שהוא משווה את הצעירים הערבים בישראל לבני עמם הלומדים בירדן ובשטחים הכבושים: "...המעבר של בוגרי התיכון הערבי בישראל לאוניברסיטה כרוך בבעיות הסתגלות לימודיות וחברתיות... בית־הספר התיכון ביהודה ושומרון בנוי בצורה המאפשרת לו להכשיר את בוגריו ללימודים בארצות ערב..." (*הארץ*, 23.2.76; ר' גם מרעי ודאהר, 1976: 67).

בעייה נוספת המקשה על פעילותם של בתי־הספר הערביים נובעת מהשפעתה המפלגת של המערכת הפוליטית המקומית. מצד אחד, תלויה מערכת זו במידה רבה בחסדי השלטון המרכזי; מצד שני, היא משתמשת בחסדיה־היא לרכישת השפעה ונאמנות ביישוב. אחד החסדים הוא מינויים בתוך מערכת־החינוך המקומית. כמו בשכונות ובעיירות־הפיתוח היהודיות, גם ביישובים הערבים נתפסים בתי־הספר ומחלקת החינוך — מקור תעסוקה גדול, ואחד המסלולים החשובים לקידום ולמוביליות — כמוקדי כוח, והופכים חלק של המשחק הפוליטי. בתי־הספר הופכים לעתים קרובות לכדור־משחק בין פלגים וקבוצות מתחרות, דבר הפוגע באיכות השירות החינוכי: "ראשי הרשויות המקומיות רואים במוסדות החינוך בכפר מרכז כוח, והם מנצלים אותם לצבירת כוח פוליטי. המינויים בבתי־ספר על־יסודיים מושפעים רבות משיקולים פוליטיים ולא פדגוגיים עניניים, והמשרות תלויות בהרכב של הרשות המקומית. החלפת השלטון בישוב מביאה להחלפת בעלי תפקידים בכירים בבית־הספר" (צרצור, 1985: 518; ר' גם פלטק ומחאמיד, 1989: 43, 124). הדברים מגיעים לידי כך, שיש המציעים "להפקיע לפחות בשלב זה את ענייני החינוך מידי [הרשויות המקומיות] ולהפקידן בידי גוף ציבורי או ציבורי־ממלכתי, שיהיה בו ייצוג נכבד של משכילים ואנשי ציבור ערבים המשוחררים מלחצים פוליטיים" (צרצור, 1985: 519).

מעל ומעבר לכל אלה מעיק עדיין על החינוך הערבי בישראל העדרה של הגדרה ברורה של ייעודו הקהילתי והחברתי. כפי שצויין בפרק 2, בית־הספר המודרני איננו כלי להעברת ידע אוניברסאלי השווה לכל נפש, אלא חלק ממכלול חברתי הפועל להשגת יעדים קולקטיביים — לאומיים, עדתיים או מעמדיים. כך פעלה עד 1948, כפי שראינו, כל אחת משלוש המערכות שמהן הורכבה מאוחר יותר מערכת־החינוך הישראלית. עם השתלטות מערכת־החינוך הציונית־אירופית על השתיים האחרות, השליטה עליהן, כזכור, גם את יעדיה־היא: חינוך המושתת "על ערכי תרבות ישראל והישגי

המדע, על אהבת המולדת למדינה ולעם ישראל...". יעדים אלה יצרו אצל הערבים תחושה של מיעוט זר במדינתו (צרצור, 1985: 478). "האופי הציוני של המדינה, תפיסת הרוב היהודי את המדינה והארץ ויחסו אל האזרח הערבי ובעיקר, הרחקתו מהמוסדות הקובעים של המדינה ואי־שיתופו בבניה וביצירה של המדינה, יוצרים אצל הערבי בישראל הרגשה של זרות" (שם: שם). הגדרתה היהודית־ציונית של המדינה מקשה על הזדהות של כלל אזרחיה על בסיס אוניברסאליסטי. קושי זה מובלט עוד יותר — הן עבור הרוב השליט, והן עבור המיעוט הנשלט — על־ידי הסכסוך המתמשך עם מרבית מדינות ערב, ובמיוחד, מאז 1967, עם אותו חלק של העם הפלסטיני המצוי בשטחים הכבושים ובארצות השכנות. נראה כי כל עוד לא ייושב הסכסוך הלאומי, יהיו היחסים ההדדיים בין הערבים הפלסטינים אזרחי ישראל, ובין הרוב היהודי, מאופיינים על־ידי רגשות מעורבים.

מנגנון החינוך המדינתי, מתוך מודעות לבעיית ההזדהות של תלמידים ומורים ערבים עם יעדים קולקטיביים יהודיים־ציוניים, ביקש לנסח יעדים שיהיו מותאמים למעמדו של בית־הספר הערבי בישראל. נסיון ראשון נעשה בשנת 1970, על־ידי ועדה שבראשה ישב אהרן ידלין, סגן־שר החינוך דאז. הוועדה יעצה להשתית את החינוך בבתי־הספר הערבים על ערכי השלום ועל נאמנות למדינת ישראל, תוך הדגשת האינטרסים המשותפים לכל האזרחים ותוך טיפוח הייחוד של ערביי ישראל (צרצור, 1985: 49). ערכים אלה היו רחוקים מלשמש כיעדים קולקטיביים מוחשיים. נסיון שני נערך על־ידי צוות שהוקם במשרד החינוך, בראשותו של המנכ"ל אלעד פלד, לתכנון החינוך הערבי לשנות ה־80. המלצותיה של ועדה זו היו, לדבריו של איש חינוך ערבי, נועזות יותר (שם: 500): "מטרת החינוך הממלכתי במיגזר הערבי בישראל היא להשתית את החינוך על יסודות התרבות הערבית, על הישגי המדע, על שאיפת השלום בין ישראל לשכנותיה, על אהבת המולדת המשותפת לכל אזרחי המדינה ונאמנות למדינת ישראל..." (מצוטט שם: שם). גם ניסוח זה, עם כל הכרתו במרכזיות התרבות הערבית ובהיות אהבת המולדת משותפת לשני העמים, אין בו כדי להציב יעד קולקטיבי ברור עבור הערבים הפלסטינים בישראל; למעשה, יתכן והצבתם של יעדים שכאלה כלל לא תתכן, כל עוד לא יתבררו יחסי־הקבע בין ישראל והעם הפלסטיני. שכן, המורה, התלמיד והתלמידה הערבים אינם יכולים, במסגרת מערכת הלימודים הקיימת, לטפח את הזהות הלאומית שלהם במלואה, וגם אינם יכולים לשאוף למלוא ההישגים הלימודיים והמקצועיים הפתוחים בפני התלמידים היהודים, בהיות חלק כה גדול מן העיסוקים האקדמיים מצויים מחוץ לתחום עבורם.

העדר יעדים חינוכיים ברורים מקשה על פעולתם של המורים והמורות הערבים. על כך מתווסף, כמובן, הפיקוח הצמוד בו הם נתונים, כולל פיקוח בטחוני. "במשך הזמן", כותב אל־חאג', "הועלו טענות רבות מצד נציגי הציבור הערבי כנגד התערבות גורמי הבטחון במינוי מורים וקידומם, והועלתה הדרישה שמינויים אלה יהיו מבוססים רק על שיקולים פדגוגיים. משרד החינוך כמובן הכחיש בתוקף האשמות אלה, אך המצב בשטח מלמד אחרת" (אל־חאג', 1989 :15). בראיונות שנערכו עם צעירים וצעירות משכילים, תוארו חלק מן המורים כפחדנים וכמשרתי המימסד, הנוהגים בכניעות ואינם מנסים לשנות דברים (פלטק ומחאמיד, 1989 :17, 144 ; ר' גם צרצור, 1985 :514). על הפיקוח של רשויות המדינה מתווסף, כפי שראינו לעיל, גם זה של המימסד הפוליטי המקומי: כפי שכבר צויין, משמשת מערכת־החינוך ברבים מן היישובים הערבים כמוקד לתחרות פוליטית; הדבר מוביל למינויי מקורבים, הפועלים כאשר קידום ענייני סיעתם בראש מעייניהם (פלטק ומחאמיד, 1989 :43 ; צרצור, 1985 :518-519).

ציבור המורות והמורים מהווה, אצל כל עדה ועם, נציג ונושא־דברה של ההנהגה הקהילתית בפני אוכלוסיית בית־הספר. מעבר לתכנים הספציפיים של תכנית־הלימודים בחשבון, בספרות או בשפה זרה, הרי שהערכים אשר המורות והמורים מעבירים, והשפה ועולם הדימויים בהם הם משתמשים, הם ערכים ושפה של קולקטיב. כאשר עצם קיומו של הקולקטיב הוא מוכחש, כמו במקרה של המזרחים בישראל, מעבירים גם המורות והמורים — כולל אלה המזרחים — מסר של הכחשה והתכחשות, כמו גם קריאה, מרומזת ואף ישירה, לראות בשכבה השלטת מוקד הזדהות מועדף. מצבם של התלמידים והתלמידות הערבים טוב יותר, במקרה זה, שכן עולם בית־הספר שלהם אינו מנותק מעולם הבית שלהם, והם יכולים להזדהות על נקלה עם מוריהם. הבעייה של ציבור המורים הערבי, ושל מערכת־החינוך הערבית בכללותה, היא שבדומה לעץ שצמרתו נכרתה, חסר להם מוקד הזדהות קולקטיבי ברור, היכול להעניק לאווירת בית־הספר תחושה של שלמות; ואילו לצעירים ולצעירות המטפסים מעלה, חסרה תחושה של ודאות עד היכן הם יכולים לטפס, במסגרת החברה הישראלית.

לצד הבעיות המתמשכות, יש לציין שינוי משמעותי אחד לטובה, והוא הקמתה של תשתית ארגונית ערבית, המאפשרת כיום מאמץ קבוצתי לניתוח, לניסוח משאלות ולשינוי המצב. ב־1948 היו הערבים שנותרו בתחומי המדינה חסרים מסגרת ארגונית קהילתית, לא רק בתחום החינוך אלא בכל תחומי הפעילות הציבורית. בתחום החינוך חסרו אז רשויות חינוך כלל־ארציות, רשויות חינוך מקומיות, ארגוני מורים, ארגוני הורים, ארגוני

סטודנטים וכיו״ב. התמונה החלה להשתנות רק בשנות השבעים — במקביל לשאר ההתפתחויות שסקרנו, וכתוצאה מהן. בתחילת 1970, כאשר מספר הסטודנטים הערבים באוניברסיטת חיפה הגיע ל־240, הם החלו להתארגן, לראשונה, כדי להכנס למועצת הסטודנטים (*הארץ*, 10.2.70). כשנתיים מאוחר יותר הקימה רק״ח ארגון אקדמאים ערבים (*הארץ*, 19.12.71). ב־1974 הקים הד״ר סמי מרעי מכון לחקר החינוך הערבי, באוניברסיטת חיפה (*הארץ*, 26.3.74). המכון פעל שלוש שנים בלבד (*הארץ*, 11.3.82), אולם עצם הקמתו העידה על מידה של מודעות קהילתית גוברת לנושא החינוך, כמו גם על תחושה קבוצתית שניתן להיאבק למען יתר שוויון בתחום החינוך. באפריל 1974 הוקמה בנצרת התאחדות הסטודנטים הערבים (*הארץ*, 21.4.75).

ביטוי נוסף של התארגנות עצמית בתחום החינוך היה נסיון שנערך בשנות השמונים המוקדמות להקים אוניברסיטה ערבית עצמאית, בגליל. רעיון האוניברסיטה הערבית עבר גלגולים אחדים, אך בסופו של דבר נדחה על־ידי המועצה להשכלה גבוהה (*הארץ*, 11.3.82). אחת המטרות של הקמת אוניברסיטה ערבית היתה לספק מקור תעסוקה ובמת יצירה לחוקרים ולמרצים ערבים, שהאוניברסיטאות הקיימות מעסיקות מספר קטן ביותר מתוכם (מרעי, 1985: 71-72; אל־חאג׳, 1989: 7), וכן לשמש תשתית להתבססות של מנהיגות אינטלקטואלית וקהילתית ערבית.

לבסוף, ב־1979 התחיל בפעילותו הוועד הארצי של ראשי הרשויות המקומיות הערביות, גוף שהפך במהרה לארגון יציג של המיעוט הלאומי הערבי בישראל (אל־חאג׳ ורוזנפלד, 1989). מיד עם הקמתו החל הוועד פועל בענייני חינוך, אם במעקב אחר פעילות הממשלה ואם בתחום של הפעלת לחצים על הממשלה להפנות משאבים רבים יותר לחינוך הערבי. בשנות ה־80 לא היתה כמעט שנת־לימודים אחת שנפתחה ללא השבתת לימודים כללית ביוזמת הוועד, בתביעה למשאבים, מבנים, תכניות לימודים וכיו״ב.

השאלה הניצבת בפני הוועד היא מהו היעד אליו צריך לשאוף. כפי שראינו, ההבדל העיקרי בין ערבים ומזרחים כיום הוא במשך השהות בין כתלי בית־הספר של הצעירים והצעירות שאינם מצויים על מסלול אוניברסיטאי: תלמידות ותלמידים מזרחים נשארים במסגרת לימודית עד י״ב ועד בכלל — רובם בבתי־ספר מקצועיים. רוב בני־גילם הערבים, לעומת זאת, נושרים במהלך הדרך: לכיתה י״ב מגיע רק רבע מכלל קבוצת־הגיל (משרד החינוך, 1985: 33). תופעת הנשירה אינה מוגבלת לתיכון בלבד: באמצע שנות השבעים הגיעו לכיתה ח׳, השנה האחרונה של כמעט כל בתי־הספר

היסודיים הערביים, רק שני־שלישים מן התלמידים והתלמידות שהתחילו את לימודיהם בכיתה א׳ (שם: 11). מה שגורם לצעירים ולצעירות מזרחים לשהות במסגרת לימודית יותר מבני־גילם הערבים הוא, כפי שראינו, החינוך המקצועי. זאת היתה מטרתו של החינוך המקצועי מלכתחילה — להעניק תחושה של ״מסגרת״, שהנוער ״לא ברחוב״. הרחבת החינוך המקצועי ביטאה מדיניות חינוך שנקודת־המוצא שלה היא ויתור־מראש על סיכויי לימוד ראוי לשמו של שכבה חברתית גדולה ביותר. ויתור זה הוסווה על־ידי עצם הקמה של מה שהוצג כ״מסגרת חינוכית״.

והנה, גופים ואנשי חינוך ערבים — ויהודים — המבקשים שיפור במצב, מציעים מזה זמן לנקוט צעדים דומים לאלה שננקטו בעיירות־הפיתוח ובשכונות, כדי לפתור את בעיית הנשירה. אנשי החינוך הערבים הדורשים זאת עוטפים את הצעותיהם במעטה של קובלנה על קיפוח תקציבי, אולם אין בכך כדי להסוות את העובדה שהם מבקשים, עבור אלה מבני־עדתם שגורלם החברתי לא שפר עליהם, את אותו הדבר שאנשי חינוך אשכנזים הציעו לצעירים ולצעירות המזרחים: מסגרת חינוכית המוגדרת מראש כפחות טובה. כך, למשל, יוצא סוציולוג ערבי נגד אלה הטוענים כי הערבים, בארץ וארצות־ערב, ניחנים בגישה שלילית לחינוך הטכנולוגי; הוא מציין כי ״... הצורך בפיתוח חינוך מקצועי־טכנולוגי הוא צורך דחוף וכדאיות ההשקעה בו, מכל הבחינות, גדולה מאד, ואפילו... עדיפה על ההשקעה בחינוך העיוני״ (חידר, 1985: 15; ר׳ גם מרעי ודאהר, 1976: 105,100). מפקח־לשעבר יהודי בחינוך הערבי קובע כי ״הפגם המרכזי של החינוך העל־יסודי במיגזר הערבי הוא היחס הלא־נכון בין החינוך העיוני לחינוך המקצועי. במדינות רבות, כולל מדינות ערב וישראל, הגיעו למסקנה שיש לעודד את החינוך המקצועי ולהוריד את אחוז המתקבלים לחינוך העיוני״ (וינטר, 1981: 172). ועדה של משרד החינוך לבדיקת החינוך הערבי, שעל חבריה נמנו גם פקידים ומפקחים ערבים, המליצה ב־1985 ״להרחיב את המוסדות של הנתיב הטכנולוגי למען תוכל להיקלט בו כמחציתם של התלמידים בגיל 14-17״ (משרד החינוך, 1985: 33). ברוח המלצות אלה הקים ב־1985 המהנדס איברהים עודה, מפקח על החינוך המקצועי, את ״הקרן לפיתוח החינוך המקצועי טכנולוגי במיגזר הערבי בישראל״, (*הארץ*, 20.10.85) ושנה לאחר מכן אירגן משלחת של 3 אנשי ציבור ערבים שיצאו לארצות־הברית כדי לגייס כספים לפיתוח החינוך הטכנולוגי ביישובים הערבים (*הארץ*, 2.11.86).

דומה המצב בנוגע לחינוך היסודי. צרצור קובל על כך ש״לפי התפיסה והמדיניות של משרד החינוך אין טעוני טיפוח ערביים, כי התלמידים

הערביים בישראל אינם 'עקורי תרבות' ובשל כך אין הם זכאים להנות מתוכניות הסיוע, הטיפוח וההעשרה השונות הנהוגות במיגזר היהודי. האזרחים הערבים בישראל חולקים על עמדה זו של משרד החינוך והתרבות, וסבורים כי גם לחברה הערבית ילדים טעוני טיפוח" (צרצור, 1985: 494). למסקנה דומה הגיעה גם הוועדה הממשלתית הנ"ל לבדיקת החינוך הערבי: "בחינוך היהודי קיימות זה מכבר פעולות מיוחדות המכוונות לקידומם של ילדים המוגדרים תלמידים טעוני־טיפוח. נושא זה אינו מופעל בחינוך הערבי, למרות שקיים דמיון רב בין מצבם של תלמידים ערביים לא־מעטים ובין מצבם של ילדים יהודים שהוכרו כטעונים טיפוח; ואנו ממליצים להפעיל את נושא 'הטיפוח' גם בחינוך הערבי..." (משרד החינוך, 1985: 6).

מעבר לשאלה מהו טיב השינוי הדרוש כדי לשפר את הישגי התלמידות והתלמידים הערבים, השאלה הארגונית המרכזית היא מי יחולל את השינוי. בעניין חינוכם של מזרחים, כפי שראינו, היוזמה למדיניות חדשה באה מן השר עצמו ומיועציו, כאשר המשרד כולו נרתם למשימה. המיגזר הערבי עדיין לא זכה לתנופת שינוי ברמה שכזאת. בהעדר יוזמה ממשלתית, נופלת מעמסת השינוי על שכם הקהילות הערביות, הכפריות והעירוניות. אלא שהתשתית הארגונית של קהילות אלה אינה ערוכה לשינוי שכזה. הוועדה לבדיקת החינוך הערבי קבעה בדו"ח משנת 1985: "תפקידיה של רשות חינוך מקומית מוטלים על־פי חוק על ראש הרשות המקומית, ונהוג שהוא מוציא את אחריותו וסמכויותיו אל הפועל באמצעות מנהל מחלקה לחינוך. זה תפקיד מורכב הדורש מבעליו לימוד והתמחות... בסקטור הערבי מונו עד כה מנהלי מחלקה לחינוך רק בעשרה יישובים, ועוד שלושה עמדו להתמנות במהלך דיונינו" (משרד החינוך, 1985: 13). הוועדה המשיכה וציינה כי לפחות בחלק מן המקרים "נתמנו לתפקיד זה אנשים שהתאמתם לתפקיד לא נבדקה במידה מספקת" (שם: שם).

גם האגף לחינוך הערבי במשרד החינוך רחוק מלהיות גוף המסוגל לקחת על עצמו משימה של שינוי מקיף. האגף, כפי שראינו בפרקים קודמים, היה מאוייש במהלך השנים בעיקר ביהודים. רק ב־1986 מונה לראשונה סגן מנהל אגף ערבי, ורק ב־1987 מונה מנהל אגף ערבי. חמור מכך, האגף אינו נהנה מתקציב כולל עצמאי, אלא נסמך על הקצבות המוקצות למיגזר הערבי במסגרת כל אגף ומחלקה במשרד החינוך (צרצור, 1985: 493). האגף גם לא משמש כמסגרת המאגדת, מגבשת ומאחדת את אנשי החינוך הערבים בבתי־הספר וברשויות המקומיות, מזינה אותם וניזונה מהם — כפי שקורה, לדוגמא, באגף לחינוך הממלכתי־דתי — אלא כיחידת מטה ה"מורידה"

הנחיות. לאור כל אלה אין זה מפליא שצוות לתיכנון החינוך הערבי שהוקם על־ידי משרד החינוך והתרבות, מצא כי המחלקה לחינוך הערבי "עסקה משך עשרים שנה בקירוב רק בהבטחת השירותים המינימאליים של החינוך היסודי במסגרת חוק חינוך חובה, בעוד שתחומים נרחבים של החינוך היסודי והעל־יסודי הפורמלי והמשלים, המקצועי והאזרחי־ערכי — לא זכו לטיפול כלל, או זכו לטיפול שולי בלבד" (צרצור, 1985: 494). מעבר לאגף עצמו, מספר העובדים הבכירים הערבים במשרד קטן ביותר — ב־1987 היו רק 3% מכלל 980 נושאי המשרות הבכירות במשרד ערבים — הגם ששיעור הערבים באוכלוסיית התלמידים הגיע ל־20% (אל־חאג', 1989: 6). למעט מקרה אחד, כל המשרות היו בדרגת מפקח ומטה; במחלקות רבות של המשרד לא היה אף פקיד ערבי אחד (שם: שם).

פרק שמיני

צפון ודרום

במקביל להתפתחויות שחלו בשנות השישים והשבעים במערכות החינוך של המזרחים ושל הערבים, חלו שינויים משמעותיים גם במערכת־החינוך בשכונות המבוססות, יורשתה של מערכת־החינוך היישובית. למיסודו של החינוך ל״טעוני טיפוח״ נודעה השפעה מרחיקת־לכת לא רק על גורלם של התלמידים והתלמידות המזרחים, אלא גם על זה של בני גילם האשכנזים. שכן עצם קיומו של המסלול בעל היוקרה הנמוכה יצר אצל כל מי שהגדיר את עצמו כ״טוב יותר״ דחף להתרחק ממנו, ולהכלל בין הלומדים במסלול בעל היוקרה הגבוהה. מסלול זה הוא מסלול התיכון העיוני. תעודת הבגרות, שבמיגזרים נכבדים של האוכלוסייה הוותיקה נודעה לה בעבר חשיבות מועטה, יחסית, קיבלה בהדרגה, במהלך שנות החמישים והששים, מעמד של תעודה הראוייה להימצא בכיסם של כל בן ובת למשפחה המכבדת את עצמה. שאיפה זו, שנעשתה משותפת למרבית חברי המעמד הבינוני האשכנזי, חוללה תהליך של התקרבות פנים־מעמדית בדפוסי החינוך, בין קבוצות אשר עד לשנות החמישים ראו עצמן כרחוקות זו מזו, ואף כיריבות זו לזו. התנועה הקיבוצית ובתי־הספר הממלכתיים־דתיים — זרם ״העובדים״ וזרם ״המזרחי״ לשעבר — חתרו עתה להעניק לבניהם ולבנותיהם חינוך מן הסוג אשר עד לשנות החמישים נחשב מאפיין רק של הזרם ״הכללי״, הזרם של הבורגנות העירונית החילונית. המציאות המעמדית החדשה עימעמה הבדלים שבעבר לא רחוק נחשבו לבלתי־ניתנים לגישור.

הקיבוצים החלו ״מתיישרים עם הקו״ בשנות הששים. במשך שלושים שנה, מאז הונהגו בחינות הבגרות על־ידי שלטונות המנדט הבריטי, התנגדו הקיבוצים לבחינות הבגרות, מתוך רצון לתת ״השכלה כללית ותנועתית רחבה — ולא ספציאליזציה מוקדמת במקצוע עיוני מסוים או לחינוך מקצועי״ (אלון, 1980: 182). מי שרצה ללמוד במוסד להשכלה גבוהה ניגש לבחינות בגרות אקסטרניות, לאחר השירות הצבאי. ואולם, ״מאז

שגברה הנטיה ללימודי המשך גבוהים בתנועה הקיבוצית הורגש ביתר חריפות הצורך בבחינות הבגרות כתנאי התקבלות לאוניברסיטאות... על כן גבר — ביחוד למן סוף שנות ה־60, הלחץ מצד הורים וחניכים להנהגת בחינות בגרות למעוניינים..." (שם:182-183). בתנועת הקיבוצים של מפא"י, איחוד הקיבוצים והקבוצות, הונהגו אז הבחינות בכמה בתי־ספר איזוריים, למעוניינים (שם:שם). בקיבוץ הארצי, תנועת הקיבוצים של מפ"ם, שנחשבה לאדוקה יותר בדבקותה בערכי השוויון, התנהל סביב הבחינות דיון ממושך, שהוליד תכנית ניסוי ב־12 מתוך 17 מוסדות החינוך התיכון של התנועה. על־פי אותה תכנית ניתן לתלמידים המעוניינים בכך לגשת, לאחר הכנה משלימה, לבחינות הבגרות. ואולם לאחר שלוש שנות ניסוי, שבמהלכן ניגשו לבחינות כ־40% מבני ובנות המחזור, הוחלט לבטל את הבחינות, לאחר שרוב התלמידים והמחנכים הסכימו כי יש להן השפעה שלילית על מערכת היחסים בתוך המוסד החינוכי, כמו גם על היחס ללימודים (שם:שם). אלא שהחלטה זו לא היה בה כדי לחולל שינוי במגמה הגוברת של צעירי וצעירות הקיבוצים להמשיך בלימודים גבוהים, ואף לא על אפשרויות הקבלה שלהם לאוניברסיטאות: "מה שהקל על ההכרעה לבטל את בחינות הבגרות במוסדות החינוכיים של הקיבוץ הארצי... הוא הנהגת ה'מכינות הקדם־אקדמיות' על־ידי האוניברסיטאות, המאפשרות לחניכים להתקבל לאוניברסיטאות על־ידי לימוד מרוכז ומודרך ולא בדרך בחינות הבגרות החיצוניות" (שם:184). המכינות הקדם־אקדמיות, יש להוסיף, הוקמו על־ידי האוניברסיטאות באותן שנים מתוך רצון מפורש למשוך את צעירי וצעירות הקיבוצים והמושבים, ובמקרים מסויימים אף תוך הסכם מפורש עם ראשי ההתיישבות העובדת. כיום, רוב־רובם של בתי־הספר התיכוניים הקיבוציים מכשירים את תלמידיהם לקראת בחינת־הבגרות.

תהליך דומה התרחש במערכת־החינוך הממלכתית־דתית. מערכת זו התמקדה, במשך שנים, בחינוך היסודי, והזניחה את בית־הספר התיכון. רק בסוף מלחמת־העולם השנייה פיתחה תנועת "המזרחי" מוסד חינוך תיכון התואם את ערכיה — הישיבה התיכונית. דגם זה של "מוסד תורני־חינוכי ארבע שנתי, המאפשר לבוגריו הן המשך לימודים תורני בישיבות גבוהות לסוגיהן והן המשך לימודים אקדמי באוניברסיטה או בטכניון" (בר־לב, 1978:232), ביטא את "דרך ההסתגלות של החינוך הדתי ל'תנאי השוק' בחברה הישראלית" (שם:שם), ובעיקר את הרצון ליצור "אינטליגנציה דתית שתוכל להשתלב בעמדות השפעה מגוונות ופרודוקטיביות במערך הבטחוני הכלכלי והחברתי של החברה היהודית במדינת ישראל" (שם:248). הישיבה התיכונית הראשונה, מדרשיית נע"ם, הוקמה ב־1945. ב־1953 היו 7 ישיבות

תיכוניות, עם כ־600 תלמידים; ב־1986 היו כבר 25 ישיבות תיכוניות, עם 6,200 תלמידים (מכון סאלד, 1986 :כ"ו), המהווים קרוב ל־40% מן הבנים בחינוך הממלכתי־דתי (שוורצולד, 1990 :42). החל מ־1955 — כזכור, תקופת ההתרחבות של מנגנון המדינה, ועימה צמיחתה של "הצמרת" החברתית החדשה — ניגשו בוגרי הישיבות הוותיקות באופן מאורגן ומחייב לבחינות הבגרות (בר־לב, 1978 :235). בין הישיבות התיכוניות השונות התבלטה קבוצה אחת כ"איכותית" — מדרשיית "נע"ם", ישיבת "הרב עמיאל" בתל־אביב, ישיבת "בני עקיבא" בכפר הרא"ה, ישיבת "נתיב מאיר" בירושלים וישיבת "נחל יצחק" בנחלים: "מוסדות אלה נתפסים — באופן יחסי לשאר הישיבות התיכוניות — כמוסדות יוקרתיים... במוסדות אלה בולטים תלמידים... שהוריהם ילידי הארץ או ילידי אירופה־אמריקה (75% ומעלה), שהוריהם בעלי השכלה תיכונית ומעלה (60.0% ומעלה), שהוריהם ילידי הארץ או עלו אליה עד קום המדינה (55.0% ומעלה), ושלהוריהם מעמד תעסוקתי בינוני ומעלה (50.0% ומעלה)... מגמות אליטיסטיות מתבלטות גם בישיבות־תיכוניות כמו מבשרת ציון וחורב... בישיבת הדרום ובישיבות בני עקיבא בנתניה ובקרית שמואל..." (שם:234). מחקר שנערך ב־1977 על בוגרי חמש הישיבות הנ"ל במחזורים 1955 עד 1974 מצא כי שיעור נכבד מקרבם התנדב ליחידות קרביות והגיע לתפקידי קצונה ופיקוד זוטר (שם:243), כי רובם המכריע — 85% — המשיכו בלימודים על־תיכוניים ואוניברסיטאיים (שם:244), וכי רבים השיגו מעמד תעסוקתי בינוני וגבוה, בעיקר כעצמאיים וכבעלי מקצועות חופשיים (שם:246). המחקר העלה גם כי "אליטיזם תעסוקתי זה משתזר כצפוי גם עם השגת תנאי־דיור משופרים והכנסה כספית הולמת" (שם:247).

עם הזמן, ובעיקר לאחר מלחמת ששת־הימים, החלו הישיבות התיכוניות קולטות גם מזרחים. בשנות החמישים המאוחרות היה שיעור התלמידים המזרחים בהן 13.7%, בסוף שנות השישים — 25.0%, ובסוף שנת תשל"ד — 32.5% (בר־לב, 1977 :191). ואולם פיזורם בין הישיבות השונות לא היה אחיד: מחקר שנערך ב־1977 העלה כי אלו בעלות שיעור בוגרים מזרחים גבוה סווגו כבעלות רמה נמוכה; בישיבות בעלות הרמה הגבוהה הגיע שיעור הבוגרים המזרחים ל־11.2% בלבד (שם:193). במקביל לישיבות התיכוניות התפתחו בשנות החמישים גם בתי־ספר תיכוניים עיוניים רגילים. בשנות החמישים הראשונות למדו בבתי־ספר תיכוניים עיוניים ממלכתיים־דתיים רק 2,104 תלמידים; בשנת 1986 הגיע מספרם לכ־7,000 (מכון סאלד, 1986 :כ"ו).

לצד הישיבות התיכוניות ובתי־הספר התיכוניים העיוניים, הרחיב החינוך הממלכתי־דתי גם מוסדות שהפכו להיות מזוהים עם ציבור תלמידים מזרחי: ישיבות מקצועיות, בתי־ספר מקיפים, תיכונים מקצועיים, מרכזי הנוער, תיכונים חקלאיים ופנימיות צבאיות — מוסדות המקיפים, כולם יחד, את מרבית מניינו את ציבור תלמידי התיכון בחינוך הממלכתי־דתי (שם: שם).

בתי־הספר היסודיים הממלכתיים־דתיים שמרו במשך השנים על מידה גדולה של הפרדה בין בני הוותיקים ובין בני העולים המזרחים שנקלטו במסגרת "עיסקת החלוקה" של 1953. התלמידים המזרחים נקלטו בחלקם הגדול בבתי־ספר נפרדים, והקיטוב בינם ובין השכבה האשכנזית, המבוססת יותר, נשתמר משך שנים רבות (הדני, 1980: 91). נתונים שפירסם משרד החינוך ב־1971 העלו כי מצב האינטגרציה בחינוך הממלכתי־דתי היה הגרוע מבין שלושת הזרמים: 60% מן התלמידים המזרחים בזרם למדו בכיתות שבהן למעלה מ־95% מהתלמידים היו מזרחים; השיעור המקביל בחינוך העצמאי היה 52.6% ובחינוך הממלכתי — רק 8.8% (משרד החינוך, 1971). מחקר שנערך שנתיים מאוחר יותר העלה כי החינוך הממלכתי־דתי נוטה, יותר מזה הממלכתי, להפריד תלמידים מזרחים מתלמידים אשכנזים (חן, 1975: 11-12). צריך לזכור, כמובן, שאחד הגורמים למידת ההומוגניות הגבוהה הוא ריבויים של בתי־הספר הממלכתיים־דתיים בריכוזי יישוב מזרחיים; ואולם אותו מחקר מצא גם נטיה חזקה במיוחד לסלקטיביות; שיעורי הנשירה במעבר לכיתות ח' וט' נמצאו גבוהים יותר בחינוך הממלכתי־דתי מאשר בחינוך הממלכתי (שם: 11). הוועדה הציבורית לבדיקת הרפורמה במערכת החינוך ציינה בדין־וחשבון שהגישה ב־1979 כי בחינוך הממלכתי־דתי קיימת נטיה של הורים [הכוונה, כמובן, להורים המבוססים; ש.ס.] להפנות את בניהם למסגרות סלקטיביות שמחוץ לרשת חטיבות־הביניים, ונטייה זו פוגעת באינטגרציה (הוועדה הציבורית לבדיקת הרפורמה, 1979: 35-36). מחקר שפורסם שנה קודם לכן מצא כי מורים והורים בחינוך הממלכתי־דתי מאוחדים בהעדפה של הישגים על פני אינטגרציה; יתר על כן, המורים בבתי־הספר הדתיים חייבו יותר מעמיתיהם הלא־דתיים את הסלקציה ואת הלימוד בשיטת ההקבצות (חן, לוי ואדלר, 1978; ר' גם רש, אדלר וענבר, 1977). מחקר אחר קבע כי "החמ"ד מעדיף לטפח את הקבוצה הטובה, לבודדה משאר התלמידים ולהקדיש לה את מירב משאביו (ישיבות תיכוניות) ולוותר על הקבוצה החלשה, המופנית אף לחינוך המקצועי הלא־דתי" (חן, כפיר ולוי, 1976; לפירוש שונה של ממצאים אלה ר' שוורצולד, 1990: 122-123).

לאחר מלחמת ששת־הימים חלה עליה ביוקרתו החברתית של הציבור

הדתי המבוסס. במקביל חלה גם התקרבות הדרגתית בינו לבין הציבור החילוני בסגנון־חיים וברמת־חיים. שינויים אלה, בצירוף עם השאיפה הישנה לטפח ״אינטליגנציה דתית״ שתהיה מעורבת בתהליכים הכלכליים־חברתיים המרכזיים, יצרו בקרב הציבור הדתי נטייה גוברת להשלים את מסלול ״החינוך הטוב״, כולל אוניברסיטה. בתי־הספר הממלכתיים־דתיים ה״טובים״ החלו מדגישים את חשיבות הלימוד העיוני ואת ההישגים הפורמאליים, ממש כמו בתי־הספר הממלכתיים ה״טובים״.

ואולם כדי להבין טוב יותר את הנטייה הגוברת להישגיות בחינוך, מן הראוי לסקור תחילה את התהליכים הכלכליים־מדיניים הבולטים של שנות השבעים והשמונים.

אחרי מלחמת יום הכיפורים: משבר כלכלי והתבססות ה״צמרת״

מלחמת ששת־הימים הביאה על ישראל תקופה של שפע ושל התרחבות משקית. ישראל המוגדלת, שסיפחה לעצמה כוח־עבודה רב וזול ושווקים כנועים חדשים, קיבלה זרם גדול של תרומות והפכה מוקד מושך להשקעות.

עידן השפע וההתרחבות הסתיים במלחמת יום־הכיפורים. מאז יודעת ישראל התדרדרות כלכלית מתמשכת, המתבטאת בעצירת הצמיחה, האצת האינפלציה וגידול בחוב הלאומי (בן־פורת, 1989: 7). הגורמים הישירים לשינוי לרעה היו שניים: ראשית, משברי האנרגיה הכלל־עולמיים של 1973-74 ו־1979, אשר, בצירוף עם החזרת בארות־הנפט של סיני במסגרת הסכמי קמפ־דייויד, גרמו לכך שהוצאות האנרגיה של ישראל, שעמדו על פחות מאחוז אחד מהתוצר הלאומי הגולמי בשנות הששים, עלו לכדי 11 אחוזים ממנו לאחר 1979 (שם: 10); ודבר שני — הגידול בנטל הבטחוני עקב המלחמה ב־1973: בשנות הששים היוו הוצאות הבטחון כ־10% מן התוצר הלאומי הגולמי; בשנות השבעים עלה שיעורן לכדי 25 אחוזים, בממוצע (ברגלס, 1989: 199).

לנוכח ההאטה הכלכלית, מה שאיפשר למשק הישראלי לעמוד בהוצאות הבטחון הגדלות הוא מענקיה של ממשלת ארצות־הברית, אשר מימנו מאז מלחמת יום־הכיפורים קרוב למחצית מן ההוצאה הבטחונית הישירה במטבע חוץ; נוסף על המענקים הניתנים תחת השם ״סיוע צבאי״ מעניקה ממשלת ארצות־הברית גם סיוע כלכלי, שהגיע בשנים שלאחר מלחמת יום־הכיפורים לכדי 400 מיליון דולר לשנה (שם: 221). הסיוע האמריקאי לא הספיק לכיסוי כל ההוצאות החדשות, והממשלה נזקקה מפעם לפעם

למלוות, אשר גרמו לעלייה משמעותית בחוב החיצון, שתפח מחצי מיליארד דולר ב־1964 ליותר מ־15 מיליארד דולר ב־1982 (בן־פורת, 1989: 13).

במלים אחרות, המשק הישראלי מצוי מאז מלחמת יום־הכיפורים בנסיגה, אשר אילו התרחשה בנסיבות רגילות היתה גורמת למשבר חברתי עמוק; אלא שהודות לסיוע הנדיב מארצות־הברית נמנע המשבר, וליתר דיוק, תוצאותיו אינן כה חריפות כפי שהיו עלולות להיות. חלק גדול מן האוכלוסיה הישראלית לא הרגיש את "עובדות החיים שבהן פעל המשק הלאומי. דבר זה התאפשר על־ידי קיומה של 'רשת הצלה', בצורת סיוע חוץ..." (שם: 17).

המצב החדש השפיע באופן שונה על כל אחת מן השכבות החברתיות. "תמונת החברה" שהחלה להתהוות בשנות החמישים והששים לא נתערערה, ואף לא פינתה מקומה לתמונת חברה שוויונית יותר. נהפוך הוא: הסיוע החיצון הגדול שהוזרם על רקע המשבר המתמשך הוביל להבלטת הקטבים ולהחרפת הניגודים. שכבת ה"צמרת" של בעלי מפעלים ורשתות מסחר, מנהלים בבנקים, בתעשייה ובשירות הציבורי התרחקה כלפי מעלה, כשהיא שוקלת את הכנסתה במונחים אמריקאיים. שכבת עובדי קו־הייצור בתעשייה ובחקלאות, והפקידות הנמוכה, נותרה צמודה לדירת השיכון הקטנה ולמצרכי מזון וביגוד עממיים. מאוחר יותר, במחצית השנייה של שנות השמונים, נהיו רבים מבני שכבה זו תלויים בלשכת התעסוקה למציאת עבודה. המעמד הבינוני שבתווך נהנה מהזדמנויות פרנסה בשירות הממשלתי, שהמשיך להתרחב, בתעשייה הבטחונית ובעסקי המסחר הזעיר והשירותים; ואולם האינפלציה המתמשכת והקיצוץ ההדרגתי בסיבסוד הממשלתי למצרכים ולשירותים פגעו בתחושת היציבות גם של שכבה זו.

הסיוע החיצון סייע למדינה, כאמור, לשמור על רמת־חיים גבוהה, יחסית. הדבר בא לידי ביטוי בעיקר בצורה של שירותי חינוך, בריאות ומינהל המסופקים על־ידי הממשלה. הצריכה הציבורית בישראל — כולל שירותים המסופקים על־ידי מוסדות ללא כוונת רווח, כגון אוניברסיטאות — במקום שתרד, אף עלתה, מכ־17% מן התל"ג בשנות הששים המוקדמות ל־20% בתחילת שנות השמונים (בן־פורת, 1989: 12). הרחבת השירותים איפשרה גם קליטה גוברת של כוח־אדם לשירות הציבורי, בעיקר של בעלי ההשכלה הגבוהה, ובתוכם מרבית הנשים המשכילות שהצטרפו לכוח־העבודה. משקל השירותים הצבוריים בתעסוקה האזרחית, שנע בין 21 ל־23 אחוזים בין 1965 ל־1972, טיפס באופן תלול ל־28 אחוזים ב־1981 (קלינוב, 1989: 126). מרבית התוספת היתה בשירותי חינוך ובריאות (עופר, 1989: 236) בנוסף על התעסוקה האזרחית יש לציין גם את העלייה בתעסוקה הצבאית (בן־פורת,

1989 א׳:167), עם הגדלת הצבא הסדיר וצבא הקבע בעקבות מלחמת יום הכיפורים. שוק העבודה הממשלתי — האזרחי והצבאי כאחד — הוא אשר איפשר את תחושת הרווחה היחסית של חלקים גדולים באוכלוסייה, למרות ההאטה הכלכלית הכללית ולמרות הגידול בנטל הוצאות הבטחון. לולא שוק עבודה זה היה מספר המובטלים מגיע עוד בתחילת שנות השמונים למה שהגיע בסוף העשור; בפועל היה שיעור האבטלה אז רק 3.6% (מצר, 1989: 83).

בשנות השבעים והשמונים חלה גם התפתחות בתעשייה המבוססת על טכנולוגיות מתקדמות, כגון תעשיות האלקטרוניקה, ובעיקר באלה הקשורות למוצרים צבאיים. תעשייה זו, שתחילתה במפעלים של משרד הבטחון והמשכה בהשקעות של חברות רב־לאומיות גדולות כדוגמת מוטורולה, ניישונאל סמיקונדאקטורס או אינטל, מבוססת על כוח־אדם משכיל בדרג הניהול, המחקר והשיווק, ועל כוח־אדם בעל מיומנויות בסיסיות בקו־הייצור. תעשייה זו יצרה ביקוש לבוגרי אוניברסיטה וטכניון, וזאת תוך מתן שכר גבוה, ברמה אירופית או אמריקאית, למועסקים המשכילים; ושכר נמוך, ברמה ישראלית, לעובדות קו־הייצור (סבירסקי ברברה, 1987: 71).

ענף נוסף שגדל בתקופה זו הוא השירותים העסקיים והפיננסיים: שיעור המועסקים בענף, שעמד על כ־6 אחוזים בשנות הששים, עלה לכ־10 אחוזים בשנות השמונים (בן־פורת, 1989: 14). סניפי הבנקים שנפתחו חדשות לבקרים במרכזי הערים ובשכונות המבוססות סיפקו שירותים לשכבה רחבה, יחסית, של בעלי משכורות והכנסות גבוהות, וזאת בייחוד בתקופת העלייה באינפלציה, כאשר בעלי השקעות וחסכונות נזקקו לתמרון מתמיד כדי לשמור על ערך נכסיהם.

הרובד העליון של השירות הממשלתי, ביחד עם המיגזר הפרטי — הפיננסי, התעשייתי והמסחרי, יצרו עוד בשנות החמישים את מה שרוזנפלד וכרמי כינו בשם ״צמרת״. ״צמרת״ זו היא אשר יכלה לנצל עתה את מירב ההזדמנויות במנגנון המדינה ובמשק אשר ספגו כמויות חסרות־תקדים של כספי סיוע מן החוץ. אפילו טיב יחסי הכוחות בין הממשלה לאנשי־העסקים הפרטיים השתנה, בכיוון של מאזן־כוחות, המחייב יחס של חליפין ושיתוף־פעולה הדוק: ״...בשנות הששים עברה [הממשלה] למסע פיתוח המבוסס על יזמים פרטיים, שהשתמשו בעיקר בכספי הממשלה... ממשלה בהנהגה סוציאל־דמוקראטית יצרה מעמד חדש, ׳מעין־פרטי׳, הסמוך על שולחנה. בשנות השבעים התארגן מעמד חדש זה סביב חברות גדולות הקשורות בבנקים, תוך שיתוף פעולה עם המיגזר ההסתדרותי. חברות גדולות אלה היו אמנם תלויות בממשלה, אך גם הפעילו עליה השפעה רבה״ (שם: 18).

תהליכים אלה לוו בעלייה ברמת־החיים — בעיקר אצל שכבת ה״צמרת״ ואצל המעמד הבינוני המבוסס, במשפחות בהן שני בני־הזוג הם אקדמאים המועסקים בדרגים הבינוניים והגבוהים של המינהל הציבורי או העסקי. מנתונים שראינו בפרק המבוא של הספר על התפלגות ההשכלה הגבוהה בישראל, אנו יודעים כי משפחות אלה היו ברובן המכריע אשכנזיות. בניגוד למה שקרה בארצות מערביות כגון ארצות־הברית, העלייה בשיעור המועסקים האקדמאים במשק לא היתה מלווה בירידה יחסית בשכרם (אמיר, 1989: 142), וזאת, כאמור, כתוצאה מן הביקוש המתמשך, עקב הרחבתם של השירותים הציבוריים — שם הועסקו כמחצית מן הגברים וכשני־שליש מן הנשים בעלי 16 שנות לימוד ומעלה (שם: 152) — ועקב הביקוש המוגבר למועסקים משכילים בשירותים העסקיים והפיננסיים ובתעשייה המתוחכמת.

אחד המאפיינים הבולטים של התקופה הוא העלייה בצריכה הציבורית והפרטית, שמצאה ביטוי בגידול בעודף הייבוא (בן־פורת, 1989: 12-13). צריכה זו התבססה על עלייה בשכר הריאלי, בייחוד בין 1976 ל־1983 (שם: 15). עליית שכר זו לוותה בירידה ביעילות המיסוי, בשחיקה בגביית מסים מחברות, ובעלייה ברווחי־הון של המיגזר הפרטי עקב שחיקת חובות בלתי־צמודים לממשלה. כל אלה גרמו לגידול חד בנכסים הפיננסיים של הציבור (שם: 16).

כאשר אומרים ״ציבור״, יש לזכור כי הסטטיסטיקות הכלכליות מתייחסות לממוצעים כלליים, ובכך מסוות את העובדה שרוב הנכסים הפיננסיים מצויים בידי חלק קטן מן הציבור. שכן בכל אותן שנים הלך והתבסס הפער בהכנסות בין המעמדות, וישראל, אשר בשנות החמישים יכלה להתפאר במידת שוויוניות בשכר מן הגבוהות בעולם, הלכה ונעשתה דומה למדינות בדרום־מזרח אסיה. פרסומים רשמיים של רשות ההשקעות החלו מפתים משקיעים זרים בהציעם פועלות ופועלים ששכרם נמוך מזה הנהוג באירופה ובארצות־הברית, ולצדם מהנדסים מיומנים, ששכרם גבוה פי 7.5 (סבירסקי ברברה, 1987: 73-74). אבל הפערים השתקפו גם בסטטיסטיקות הכלליות, אלה המבוססות, כאמור, על ממוצעים: במיגזר הציבורי, נשים בעלות השכלה אקדמית קיבלו ב־1980 שכר גדול פי 2.5 מנשים בעלות השכלה יסודית ופי 1.7 מבעלות השכלה תיכונית; הפער אצל גברים עמד על פי 2 ופי 1.6, בהתאמה (אמיר, 1989: 147). על כך יש להוסיף כי האינפלציה המתמשכת תרמה להתרחבות הפערים בחלוקת ההכנסות (עופר, 1989: 234-236).

הפערים הבין־מעמדיים התבטאו לא רק בהפרשי שכר, אלא גם בהכנסות מהשקעות ומנכסי דלא־ניידי, שאינן באות לידי ביטוי בסטטיסטיקות

של השכר: כך, למשל, ״חלק מהיתרונות שמהם נהנו העולים הוותיקים... הועברו לדור הבא — אם דרך רווחי הון הקשורים בקנית נכסי דלא־ניידי בשנים המוקדמות ואם דרך ירושת הרקע המשפחתי״ (בן־פורת, 1989: 19). בני ובנות הדור השני, ועימם העולים החדשים מארצות המערב, שיכלו להרשות לעצמם לרכוש דירות בשנות השבעים, נהנו אף משחיקת ערך המשכנתאות בשנות האינפלציה.

התבססות המעמד הבינוני ושכבת ה״צמרת״, שהזדקרה לעין עוד בשנים הראשונות שלאחר מלחמת ששת־הימים, בצרוף עם העלייה מארצות הרווחה, שהתקבלה בתנאים שהבטיחו לה הצטרפות כמעט מיידית למעמדות אלה, הולידה את המחאה החברתית של ״הפנתרים השחורים״. מחאה זו עשויה היתה להתפשט ולהתעצם בשנות המשבר הכלכלי. אולם הודות לסיוע החיצון יכלה הממשלה להשקיט את המחאה, באמצעות מדיניות ״רווחה״, שהתבטאה בהרחבת השירותים החברתיים ובפיתוח מנגנוני הבטחת הכנסה (ברונו, 1989: 365). הרחבת שוק העבודה, בעיקר זה הציבורי, והגידול ברמת־החיים הכללית — אשר בשכונות ובעיירות־הפיתוח מומן בחלקו על־ידי תשלומי העברה ממשלתיים, כולל קיצבאות הביטוח הלאומי — סייעו למדינה ״להתמודד עם המתחים החברתיים הקשורים בפערי העדות שבתוכה״ (בן־פורת, 1989: 19). ״סלי טיפוח״ ו״סלי רווחה״ היו גם הם כלי יעיל להתמודדות עם רגשות התמרמרות מעמדית. בסוף עשור השבעים, כאשר ביקשה ממשלת הליכוד לשכך את השלכותיה הלא־שוויוניות של הכלכלה הליבראלית, הכריזה על פרוייקט ״שיקום השכונות״, שנועד ״להיטיב עם העם״.

צריך לציין כי רבים מן השירותים המורחבים שהוענקו במסגרת מדיניות ה״רווחה״ הועילו גם למי שמעמדם מבוסס. כך, למשל, קיצבאות הזיקנה וקיצבאות הילדים: ״במערכת תשלומי ההעברה, העובדות הדמוגרפיות של צמיחת אוכלוסיה קשישה ממוצא אירופה־אמריקה, וצמצום הפערים בילודה בין קבוצות המוצא, השפיעו השפעה מקוזזת״ (בן־פורת, 1989 א׳: 177). כך גם באשר למשכנתאות ממשלתיות, אשר מעצם היותן מוגדרות כמימון משלים, סייעו גם לרבים מאלה שהיו יכולים לרכוש דירה גם ללא סיוע ממשלתי (שם: 177). ואילו שירותי החינוך, בעיקר ברמה האוניברסיטאית, שרתו בעיקר גברים ונשים אשכנזים (שם: שם).

עליית החינוך ה"ייחודי"

התבססות ה"צמרת" והמעמד הבינוני בתקופה שלאחר מלחמת ששת־הימים התבטאה, בין השאר, במספר הגדל של צעירים וצעירות השואפים לתעודת־בגרות וללימודים באוניברסיטה. בין השנים 1966 ו־1976 גדל מספר הזכאים לבגרות עיונית ב־63 אחוזים, מכ־8,200 לכ־13,300 (אגוזי, 19:1980). בין מקבלי תעודת־הבגרות היה עתה שיעור גובר של מזרחים, ואולם הרוב היו עדיין אשכנזים (שם:22). תהליך הגידול במספר בעלי תעודת־הבגרות נמשך גם בשנות השמונים: מאז 1980 ועד 1987 היה גידול שנתי ממוצע של כ־12% במקבלי התעודה — כ־10% לשנה בתיכון העיוני וכ־16.5% בתיכון המקצועי (זילברברג, 1987: 11).

במקביל חל גם גידול במספר הלומדים באוניברסיטאות, מכ־17,000 שנתיים לפני מלחמת ששת־הימים לכ־36,250 ב־1970 ול־52,000 ב־1975 (למ"ס, שנתון סטטיסטי, שנים שונות). זרם הסטודנטים הגדל גרם להרחבתן של האוניברסיטאות החדשות: אוניברסיטת תל־אביב גדלה ממעט יותר מ־8,000 סטודנטים ב־1969 ליותר מ־12,000 ב־1975; אוניברסיטת חיפה — מ־2,800 ל־5,300; אוניברסיטת בר־אילן — מ־4,300 ל־7,500; אוניברסיטת בן־גוריון בנגב מ־1,300 ל־3,900 (למ"ס, שנתון 1976:לוח כ"ב/29). שיעורן של הנשים בקרב הסטודנטים עמד באותן שנים על מעט למעלה מ־40% (שם:שם).

אלא שאז, ב־1975, נעצר תהליך ההתרחבות. באותה שנה עמד מספר הסטודנטים על 52,000, מספר שהיווה גידול של 44% לעומת חמש שנים קודם לכן. בחמש השנים הבאות, עד ל־1980, לעומת זאת, הסתכם הגידול ב־10% אחוזים בלבד. קצב גידול זה, של כ־2% בשנה, נשמר מאז, והוא אף צפוי להימשך, ככל הנראה, גם בשנות התשעים (זילברברג, 1987).

לראשונה בתולדות החינוך התיכון בישראל, חדלה עתה תעודת הבגרות להיות צעד מכין למסלול של לימודים גבוהים. עוד ב־1985 כתב הסוציולוג בן־דוד (על סמך נתונים מן השנים 1950 עד 1977) כי "כמעט כל הישראלים שיש להם כישורים פורמליים [תעודת־בגרות; ש.ס.] לפתוח בלימודים אקדמיים, אכן עושים זאת" (בן־דוד, 1985: 542). אלא שבעת שכתב זאת כבר לא היתה הקביעה נכונה. מנתונים מאוחרים יותר התברר כי למרות הגידול במספר מקבלי תעודת הבגרות, לא חל גידול במספר המועמדים לאוניברסיטאות (זילברברג, 1987: 12). "... ניתן להסיק שמתוך מקבלי תעודת בגרות... כיום, רק חלק מעוניינים ו/או רואים עצמם מתאימים להשתלב בהשכלה הגבוהה" (שם:12).

מאחורי האמירה שרק חלק "מעוניינים" או "רואים עצמם מתאימים" מסתתרת, למעשה, החלטה של ראשי המוסדות להשכלה גבוהה להעמיד סכר בפני הזרם הגובר של מועמדים להשכלה גבוהה, ולשמור את התואר האוניברסיטאי למה שע.א. סימון כינה בשנות החמישים בשם "עילית משרתת". פרסום של המועצה להשכלה גבוהה משנת 1987 קובע כי "הדעה הרווחת [בקרב אנשי האוניברסיטאות; ש.ס.] היא שגידול זה [במספר מקבלי תעודת־הבגרות; ש.ס.] היה מלווה בירידת רמה במידה משמעותית, ושלא כל מקבלי תעודת בגרות כיום מתאימים ללימודים אקדמיים" (זילברברג, 1987: 11). האוניברסיטאות החלו מעמידות תנאים חדשים בפני המבקשים להתקבל אליהן, בנוסף על תעודת הבגרות: בחינות כניסה הכוללות מבחנים פסיכומטריים וכן בחינות באנגלית ובמתמטיקה (בן־שחר ובלר, 1980). ב־1981 הוקם בירושלים המרכז הארצי לבחינות ולהערכה. במקביל החלה לפעול גם ועדה בין־אוניברסיטאית לענייני קבלה. ועדה זו יצאה ב־1987 במתקפה נגד חלק גדול מתעודות־הבגרות, בייחוד אלה הטכנולוגיות ואלה המבוססות על בחירה חופשית, יחסית, של מקצועות לימוד על־ידי התלמידים, לפי תכנית שהונהגה עוד באמצע שנות השבעים (יוגב, 1980). הוועדה קבעה כי בעתיד תחשב כקבילה באוניברסיטאות רק תעודת בגרות המכילה 3 יחידות, לפחות, במתמטיקה, 4 יחידות, לפחות, באנגלית, ו־5 יחידות במקצוע ראשי נוסף מתוך רשימה שהוועדה קבעה (הוועדה הבינאוניברסיטאית למדיניות קבלה, 1989). כל תעודה אחרת, הצהיר ראש הוועדה, איננה אלא "פיסת נייר" (*הארץ*, 8.10.86). כיון שחלק גדול מבתי־הספר בארץ, ובייחוד אלה שבשכונות ובעיירות־הפיתוח, אינם מסוגלים לעמוד בקריטריונים אלה, בין השאר בגלל העדר מורות ומורים מוסמכים המסוגלים ללמד את המקצועות הנ"ל ברמה הנדרשת, פירושה של ההחלטה החדשה הוא פתיחת האוניברסיטאות בפני מיעוט קטן — חזרה ל"ימים הטובים" של שנות החמישים והששים.

צמצום הפתח מלמעלה יצר לחץ גדול בדרגים הנמוכים יותר של מערכת־החינוך, מצד אלה אשר רצו להבטיח כי ילדיהם יעברו בו בבוא היום. לחץ זה נענה על־ידי יזמים חינוכיים אשר מחו נגד השקעת המשאבים ב"טעוני טיפוח" בלבד, וקראו לטיפוחם של ה"מצויינים". התוצאה היתה פתיחתן של מסגרות חינוך "ייחודיות" למיניהן. כיום יש בישראל גנים ייחודיים, בתי־ספר יסודיים ייחודיים — ל"אמנויות" או ל"טבע" — וכיתות "ייחודיות" בבתי־ספר תיכוניים מקיפים. לצד כל אלה פועלת מערכת־מיון דקדקנית, המקפידה לסנן כל תלמיד ותלמידה המאיימים לפגוע ב"ממוצע ההצלחות" של בית־הספר התיכון.

ה"ייחודיות" לבשה במשך השנים צורות שונות. אחד הביטויים הראשונים שלה היו בתי־הספר "התורניים" במסגרת החינוך הממלכתי־דתי, אשר, במסווה של "הקפדה על תרי"ג מצוות", היוו מסגרת חינוך אליטיסטית. הרעיון נולד כאשר קבוצה של "הורים... אשכנזים, בני המעמד הבינוני, ילידי הארץ ובעלי השכלה... מראשוני בוגריו של בית־ספר תיכון דתי מובחר במתכונת חדשה — ישיבה תיכונית..." ביקשו להקים עבור ילדיהם בית־ספר בעל תכנית לימודים מתקדמת ומתוחכמת, שתשלב דתיות עם נושאים חילוניים כגון היסטוריה ומתמטיקה (הלפר, וינגרוד, שוקד, 1985: 63). עד מהרה "התחילו ילדים אשכנזים מכל בתי־הספר בעיר לנהור אליו. ברוב המקרים היו אלה ילדים שלמדו לפני־כן בבתי־ספר ממלכתיים־דתיים, שאוכלוסיית תלמידיהם היתה מעורבת או מורכבת מרוב של בני עדות המזרח" (שם: שם). בית־הספר החדש עורר התנגדות חריפה מצד הדוגלים באינטגרציה (ר' לדוגמא, שוורצולד, 1990: 32-33); ההתנגדות נענתה "בחדרי־חדרים" בקביעה כי "יש ערכים חשובים מאינטגרציה" (הלפר, וינגרוד, שוקד, שם: 64). בית־הספר נותר על כנו, התרחב ואף שימש מודל למוסדות דומים נוספים, שהתארגנו ברשת בשם "נועם" — שם המדרשייה הראשונה של נוער "המזרחי", כזכור. עתירות לבג"ץ של הורים מזרחים שביקשו למנוע תמיכה של משרד־החינוך בבתי־ספר ה"תורניים" נכשלו.

ביטוי אחר למגמה החדשה היו בתי־הספר ל"אמנויות" או "לטבע". שני המוסדות הידועים ביותר הם אלה של העיר תל־אביב, שהוקמו בעידודה הפעיל של העיריה. ראש מחלקת החינוך של העיריה באותה תקופה, שמשון שושני, מונה מאוחר יותר למנכ"ל משרד החינוך, והעביר לשם את השקפתו בדבר חשיבות טיפוח ה"מצויינות". בתי־הספר הללו, שהושקעו בהם סכומי־כסף חריגים (*הארץ*, 6.7.88; *העיר*, 28.10.88), כוונו לקבוצות מיוחסות, המסוגלות גם לשלם את התשלומים הנוספים הנדרשים (*העיר*: שם). על אחד מהם, בית־הספר לאמנויות בתל־אביב, נכתב כי "ניכר שהוא זוכה למעמד מיוחד. גם במשרד החינוך, ששושני הוא היום מנכ"לו, גם בעיריה, בתמיכתו של ראש העיר שלמה להט" (שם: שם); וגם, יש להוסיף, בטלביזיה החינוכית, אשר הפכה את תלמידי בית־הספר לשחקנים ראשיים באחת מתכניותיה, בנוסח סדרת הטלביזיה מארצות־הברית, "תהילה".

בעקבות בתי־הספר לאמנויות ולטבע בתל־אביב הוקמו בתי־ספר דומים גם בחיפה ובירושלים. במקומות בהם לא יכול היה המימסד המקומי לשאת בהוצאות הקמתם של בתי־ספר ייחודיים שלמים, הוקמו כיתות לטבע או לאמנויות, אליהן רשמו את התלמידים והתלמידות שיועדו לטפס

במעלה הסולם ההשכלתי. במקביל לכך החל לפרוח בעשרות בתי־ספר מה שכונה בשם "החינוך האפור" — התארגנויות של הורים מבוססים ששילמו מכיסם, באופן מאורגן, עבור שיעורי העשרה, בייחוד בכמה מן הנושאים שמשרד החינוך קיצץ במימונם. במקומות רבים הפך "החינוך האפור" כסות לתחרות פרועה על שירותיהם של מורים ומורות טובים במקצועות החשובים לבחינת־הבגרות ולקבלה לאוניברסיטה — מתמטיקה, אנגלית, עברית (*הארץ*, 25.9.88). שעה שמשרד החינוך הכריז על אי־יכולתו לספק מורים מוסמכים במספר הדרוש במקצועות אלה, פעלו עמותות־הורים שהתארגנו במהירות בשכונות המבוססות לשכירתם של מורות ומורים כאלה בשוק החופשי. כל זה התרחש תוך כדי דו־קיום פורה עם מתן שיעורים פרטיים, שהפכו זה מזמן לתעשייה פורחת סביב בתי־הספר של בני המעמד הבינוני והגבוה.

"החינוך האפור" עורר ביקורת חריפה מצד חוגים שונים, בטענה שהוא פוגע פגיעה גסה בחובתה של המדינה להעניק חינוך שווה לכל אזרחיה. ואולם בפועל לא מנע מנגנון החינוך המדינתי את מאמציהם של בעלי האמצעים להבטיח שבניהם ובנותיהם יקבלו, במסגרת מערכת החינוך הרשמית, ובחסותה, את השירות הטוב ביותר, שיבטיח את כניסתם לחינוך הגבוה. בעל־טור ידוע אף ידע להגן על כך ברוח התקופה: "השוויוניות המזוייפת יוצאת היום מרוב מערכות החיים בארץ. מדוע מתאמצים כל כך להשאירה במערכת החינוך דווקא, במערכת שה'שוויוניות' בה כה מלאכותית ובולמת?" (דונביץ, *הארץ*, 4.9.89).

בכל רחבי הארץ יש כיום מספר עשרות בתי־ספר תיכוניים, רובם עיוניים ומיעוטם הקטן מקצועיים, שתלמידיהם מהווים את הגרעין העיקרי של העתודה האקדמית של החברה הישראלית. בתי־ספר אלה הם בתי־ספר "טובים", בעיקר בגלל שהם מסייעים ללומדים בהם לממש את המסלול המעמדי שהוריהם הועידו להם. אך להצלחה זו יש מחיר: בתי־ספר אלה, הדוחפים להישגים ולתחרותיות, מטפחים אצל תלמידיהם אורח־חיים ממושטר, סתגלנות והשתדלות בלתי־פוסקת לעמוד בציפיות של מורים והורים. לצד זה יוצרת התחרותיות לחץ נפשי כבד, המתמשך על־פני שנים רבות. הלחץ מתחיל בכיתות האחרונות של בית־הספר היסודי, כאשר התלמידים והתלמידות מוערכים לקראת מיון להקבצות של חטיבת־הביניים; הוא נמשך בכיתה ט׳ של חטיבת־הביניים, לקראת המעבר לחטיבה העליונה; הוא מתחדש בסוף כיתה י׳, לקראת המיון לקבוצות־לימוד במתמטיקה ואנגלית, לפי מספר היחידות לבחינות־הבגרות; ומתעצם עוד יותר בסוף כיתה י״א, ובייחוד בי״ב, במהלך בחינות הבגרות. עתה מתווסף על הלחץ

להצליח בלימודים גם לחץ להתגייס לאחת היחידות המובחרות של צה"ל, העורכות את מבדקי המיון שלהן בכיתה י"ב. המסלול התחרותי נמשך, בעיקר עבור הבנים, גם בצבא: עבור רבים, השירות הצבאי איננו אלא רצף חדש של מיונים ומבדקים: לעבור לשלב הבא של הקורס, להגיע לקורס קצינים, להגיע לפיקוד על יחידה, להצליח במשימות. המשתחררים מן הצבא נדרשים לשוב ולעמוד למיון — לכניסה לאוניברסיטה, לכניסה לחוג או לפקולטה הרצויים. ואז, כמובן, נפתח מסלול חדש של מבחנים, עד לקבלת התואר. צעירים וצעירות המסיימים את מסלול הלימודים הם, לפי הגירסא האופטימית, אנשים מחושלים היודעים לעמוד במבחנים. לפי גירסא אופטימית פחות, אלא אנשים העושים בהצלחה, במשך שנים, את מה שמצופה מהם, נזהרים שלא לסטות מדרך הישר, מקבלים מרות, מסתכלים על מי שנשר בדרך כמי ש"שווה פחות". אנשים אלה מותאמים עד מאוד לאייש את מנגנוני המימסד החברתי, הפוליטי והכלכלי, תוך קבלת הסדר החברתי הקיים — אך ספק אם הם מסוגלים יותר מאחרים לפעול בדרך יצירתית, או להנהיג שינויים חברתיים אל נוכח נסיבות משתנות.

יתרה מזאת — המיון הכפייתי, שפותח כדי לסנן החוצה "טעוני טיפוח", סופו שהפך למנגנון המפרנס את עצמו, והוא מסנן גם כאלה אשר בנסיבות רגילות היו יכולים להמשיך בלימודיהם באין מפריע, להתפתח לפי הקצב שלהם, או לפעול ברמת השגיות נמוכה מזו ה"אולימפית" הנדרשת. שיעור בני 29-20 האשכנזים ילידי הארץ הלומדים באוניברסיטה הוא, כפי שראינו בפרק הראשון, כ־15%; זהו, אמנם, השיעור הגבוה ביותר של קבוצה עדתית או לאומית כלשהי בישראל, אך ספק אם ייחשב לגבוה במיוחד בהשוואה בינלאומית. אם נצרף אל תלמידי האוניברסיטאות את כל תלמידי ההשכלה העל־תיכונית הלא־אוניברסיטאית — תלמידי המכללות, הסמינרים, בתי־הספר להנדסאים, בתי־הספר לאחיות ולמקצועות־עזר רפואיים, בתי־ספר לפקידות ולאמנויות והאוניברסיטה הפתוחה — שמספרם הכולל הגיע בשנת 1988 ל־52,500, נקבל תוספת של 77% על 68,000 הסטודנטים באוניברסיטאות. בהנחה שההתפלגות העדתית והלאומית בקרבם (אין נתונים אודותיה, להוציא את הסמינרים) דומה לזו שבקרב הסטודנטים באוניברסיטאות, אזי יעמוד שיעור הלומדים האשכנזים במוסדות להשכלה גבוהה בגיל 29-20 על 26.5%. לאלה צריך להוסיף את תלמידי הישיבות הגבוהות, המהווים, אצל החרדים, מוסד מקביל מבחינת מעמדו לאוניברסיטאות; אך הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה אינה מפרסמת נתונים אודות הישיבות ואודות הרכבן העדתי. לבסוף, צריך להביא בחשבון גם את הסטודנטים הישראליים בחו"ל, שאת מספרם קשה

להעריך; זילברברג נוקבת במספר של 1,000 תלמידים לתואר ראשון, כלומר, כ־250-300 בכל מחזור (זילברברג, 1987: 14); גם בהנחה שכולם אשכנזים, הרי זו תוספת לא גדולה. גם בתוספת שתי הקבוצות הללו, נראה כי שיעור האשכנזים הלומדים במוסדות העל־יסודיים נמוך משיעור הלמידה של צעירי וצעירות ארצות־הברית, העומד על כ־50%; יתרה מזאת, הוא נמוך באורח משמעותי משיעור הלמידה של קבוצות ספציפיות בקרב הדור הצעיר בארצות־הברית, ובמיוחד מזה של היהודים, המתקרב, כפי שצויין בפרק המבוא, לכ־90%.

המחשה למידת הפגיעה של המיון בצעירים וצעירות אשכנזים בני המעמד המבוסס מצוייה בפעילותה של קבוצת־לחץ שקמה לאחרונה בדרישה להקים מוסדות אוניברסיטאיים פרטיים, בהם יוכלו ללמוד אלה אשר לא התקבלו למוסדות הקיימים. קבוצת לחץ זו הצליחה להביא להקמתו של בית־ספר פרטי למשפטים באוניברסיטת תל־אביב ובית־ספר של המכללה למנהל (*הארץ*, 28.6.90). שכר הלימוד בבתי־ספר אלה יהיה גבוה פי שניים עד פי שניים וחצי משכר הלימוד הקיים (שם:שם). עבור מיעוטי היכולת מציעים אנשי קבוצת־לחץ זו הקמתן של מכללות "בנוסח האמריקאי", דהיינו, בעלות רמה נמוכה, בערי השדה.

אך למרות שהמיון הכפייתי פוגע כיום גם במעמד האשכנזי המבוסס, בכל זאת חלקו של מעמד זה ברווחים שמעניקה ההשכלה התיכונית והגבוהה גדול יותר מזה של כל שאר קבוצות האוכלוסייה בישראל. הנתונים המעניינים ביותר בהקשר זה הם אלה שאספו מטרס, נועם ובר־חיים, במסגרת סקר ארצי שערכו על ילידי 1954 — דהיינו, צעירים אשר בשנת 1980 היו בני 26 (מטרס, נועם ובר־חיים, 1984). באורח תמוה ביותר, כלל הסקר רק גברים יהודים, ועל כן התמונה המתקבלת ממנו היא חלקית ביותר; אך גם כך היא מאפשרת המחשה ברורה של המגמות הכלליות אחריהן עקבנו עד כה. הסוקרים בדקו, באמצעות שאלונים, את מסלול הלימודים, השירות הצבאי והתעסוקה של מדגם מבני השנתון, והעלו תמונה של אי־שוויון ברור בין גברים אשכנזים ומזרחים. מחצית מן האשכנזים הופנו בגמר בית־הספר היסודי למסלול עיוני לבגרות (לעומת 20% מן המזרחים) (שם: 52); 41% מכלל בני השנתון האשכנזים אכן קיבלו תעודות בגרות (לעומת 11% מן המזרחים) (שם: 80-81); 14% מקרב בני השנתון האשכנזים שרתו בצבא כקצינים (לעומת 3% מן המזרחים); שיעור הקצינים היה גבוה במיוחד בקרב בעלי תעודת־בגרות, תעודת־בגרות חלקית ותעודת־גמר עיונית (שם: 101-102); בעלי תעודות־הבגרות היו החלק הדומיננטי בקרב בני השנתון שלמדו במוסדות להשכלה גבוהה (שם: 117); 43% מהאשכנזים

בשנתון החלו לימודים על־תיכוניים אקדמיים (לעומת 9% מן המזרחים); 20% אחוז מתוכם הגיעו בסופו של דבר לעיסוקים של צווארון לבן גבוה (לעומת 7% מן המזרחים); 30% מהאשכנזים בשנתון קיבלו הכנסה ברמה של החמישון העליון (לעומת 14% מן המזרחים) (שם:266).

נשים אשכנזיות, שלא נכללו בסקר הנ"ל, הן בעלות ההישגים הגבוהים ביותר בקרב הנשים הישראליות, הן בתחום ההשכלה והן בתחום התעסוקה. נתוני מפקד 1983, אותם ראינו בפרק המבוא, מלמדים על שוויון מלא, כמעט, לפחות במישור הכמותי, בין גברים אשכנזים ונשים אשכנזיות, בכל הנוגע להשכלה גבוהה. השכלה זו מתורגמת, מזה שני עשורים, גם לתעסוקה ברמה גבוהה, יחסית. כפי שראינו בתחילתו של פרק זה, ההתפתחות הבולטת ביותר, אולי, לגבי מעמדן של נשים בישראל, היא העלייה הגדולה בשיעור הנשים בקרב המועסקים, מכרבע מכלל המועסקים באמצע שנות החמישים עד לכ־40% בשנות השמונים (בן־פורת, 1989 א:169). שינוי זה משקף השתתפות גדולה יותר של נשים מכל הקבוצות החברתיות בכוח־העבודה. ואולם המשרות היוקרתיות ביותר נפלו בחלקן של הנשים בעלות ההשכלה הגבוהה. הללו תופסות היום מקום שווה — שוב, במישור הכמותי בלבד — בקרב כוח־העבודה המשכיל: נשים מהוות כיום מחצית מכלל המועסקים המשכילים (שם:170). רובן מועסקות בענף השירותים, הציבוריים והפרטיים כאחד: בקרב נשים בעלות השכלה גבוהה מספק המיגזר הציבורי שלושה־רבעים מסך־כל התעסוקה (שם:שם).

הישגים אלה הם, כאמור, בעיקר נחלתן של נשים אשכנזיות בנות המעמד הבינוני. שיעורי הלמידה במוסדות להשכלה גבוהה של נשים מזרחיות אינם שונים באופן משמעותי מאלה של גברים מזרחים, כפי שראינו בפרק המבוא. בקרב הערביות, הקבוצה היחידה ששיעורי הלמידה בקרבה גבוהים היא זו של נשים נוצריות; אצל מוסלמיות, דרוזיות ובדוואיות, שיעורי הלמידה נמוכים.

ואולם מעבר להבדלים שבין העדות והלאומים, נראה כי תכני ההשכלה שרוכשות נשים אינם חורגים ממסגרת התפקידים האופייניים המוקצים לנשים בחברה בת־ימינו — תהיה זו חברה "מפותחת" או חברה "מתפתחת". מקצועות־הלימוד של נשים — אשכנזיות, מזרחיות וערביות, כאחת — דומים: אלה מהן הלומדות בתיכון לומדות רובן במסלול העיוני, ובתוכו במגמות ההומאניות; בתיכון המקצועי יש אבחנה ברורה עוד יותר בין המקצועות הגבריים (אלקטרוניקה, מיכניקה, נגרות) לבין המקצועות הנשיים (אופנה־תפירה, טיפול, תיירות־מלונאות); באוניברסיטה לומדות רוב הנשים מדעי החברה והרוח, ובעיקר במגמת הוראה; במוסדות על־תיכוניים לא־אוניברסיטאיים לומדות מרבית הנשים הוראה וסיעוד.

מערכת־החינוך היא אולי התחום היחיד בחברה המודרנית בו זוכות נשים למשך פרק זמן נכבד למעמד רשמי ומעשי של שוויון: בבית־הספר היסודי ובחטיבת־הביניים לומדות בנות לצד בנים (פרט לבתי־ספר נפרדים בכפרים מוסלמיים ודרוזיים, וכן בחינוך העצמאי ובבתי־ספר "תורניים"), בשיעורים שווים (לפחות אצל יהודים ונוצרים), ומגוון מקצועות דומה, השווה לכל (פרט לשיעורי התעמלות ומלאכה; ר' בן־צבי־מאיר, בדפוס). הן עומדות למבחן לצד הבנים, בעמדה שווה, ומוערכות לפני קני־מידה שווים. מעמד זה שונה ממעמדן של הילדות בבית ובשכונה, וגם מזה של נשים בוגרות במשפחה ובעבודה. נראה כי הדרגים ההתחלתיים של מסלול־הלימודים מעניקים לבנות מעין מפלט ארעי ממערכת־היחסים הלא־שוויונית השוררת בין המינים. ואולם החל בחטיבה העליונה (עבור אלה הלומדות בבתי־ספר מקצועיים, עוד בחטיבת־הביניים) מופרדות בנות רבות מן הבנים, באמצעות ההפנייה למסלולים. הפרדה זו גדלה עוד יותר באוניברסיטה ובמוסדות לימוד על־תיכוניים לא־אוניברסיטאיים. כאן כבר מופנות נשים למסלולי־לימוד התואמים את המקצועות ה"נשיים" המצפים להן לאחר סיום הלימודים.

מעבר למיסלול הרשמי, מתחילה ההפרדה למעשה עוד קודם לכן, באמצעות השפעה עקיפה של ציפיות ההורים והמורות. ממחקרים שנעשו בארצות־הברית, נמצא כי ציוניהם של בנות ושל בנים במבדקי אינטליגנציה שווים עד לגיל 14; אז מתחילים ציוני הבנות ליפול מאלה של הבנים. מחקרים שנעשו בישראל, לעומת זאת, מראים כי ציוני הבנות נופלים מאלה של הבנים כבר בגיל 9; בגיל 11 עולים ציוניהם של הבנים על אלה של הבנות אף במבחן המילולי — תחום שבו מגלות בנות ארצות־הברית עליונות על הבנים (ליבליך, 1985: 123; ספר, 1986: 583). הבדלים דומים נמצאו גם במבחני הסקר, במיונים של תלמידות ותלמידים לכיתות מחוננים, ובמבחני הכניסה לאוניברסיטאות. מצב שוויוני יותר נמצא רק בקיבוצים, ובעיקר באלה של הקיבוץ הארצי (ספר, 1986: 585). את התוצאות ניתן לייחס להעדפה חזקה של הבנים מצד המורות (ספר, 1977; בן־צבי־מאיר, בדפוס) ו"הסביבה" (ליבליך, 1985: 122), ולמידה גדולה יותר של בטחון עצמי אצל הבנים — תכונה המטופחת, ככל הנראה, בבית, בשכונה ובבית־הספר, כאחד. באטלר־פור מצאה שהורים בישראל — יהודים וערבים כאחד — מייחסים חשיבות גבוהה יותר לחינוכם של הבנים (באטלר־פור, 1985: 320). תכני־הלימוד עצמם — המקראות, למשל — מציגים את הבנים בעמדה של עליונות (מעון, 1974; שר, נורמן והרשקוביץ, 1981). המבחן היחיד בו עולות הבנות על הבנים הוא בחינות הבגרות; ספר משערת

שמדובר כאן בבחינות המושפעות פחות ממידת הבטחון העצמי, שכן ניתן להתכונן אליהן (ספר, 1986: 588).

צריך לציין בהקשר זה כי ההבדלים הבין־מיניים בתוצאות מבדקי ה־IQ דומים אצל כל תת־הקבוצות בהן דנו בספר זה: אשכנזים, מזרחים וערבים. ליבליך אף ביקשה לבדוק את ההשפעה היחסית של מוצא, מעמד חברתי־כלכלי ומין על תוצאות המבדקים, ומצאה כי השיוך המיני הוא הגורם בעל ההשפעה הקטנה ביותר; דהיינו, הגורם בעל ההשפעה הרבה ביותר על הישגים במבדקי ה־IQ — שניתן לראותם גם כמדד של הצלחה בעולם הלימודי — הוא המוצא (אצל יהודים; אצל הערבים זו ההשתייכות הדתית); הגורם השני בחשיבותו הוא המעמד החברתי־כלכלי, ואילו ההשתייכות המינית היא שלישית בחשיבותה (ליבליך, 1985: 124). במלים אחרות, ניתן לומר כי המוצא והמעמד הם הגורמים הקובעים את מיקומם הכללי של אשכנזים, מזרחים וערבים במערכת־החינוך הישראלית; ובתוך כל קבוצה וקבוצה, ההשתייכות המינית גורמת להבדלים פנימיים, לטובת הבנים של הקבוצה.

לסיכום — כאשר מצביעים על השוויון המספרי בין נשים וגברים באוניברסיטאות של ישראל, מן הראוי לזכור כי הנשים בהן מדובר מייצגות רק חלק מן הנשים בישראל. ומן הראוי לזכור גם, כי המיסלול המיני המאפיין את מערכת־החינוך הישראלית לכל אורכה, מוביל את הסטודנטיות הישראליות למגוון מוגדר ביותר של מקצועות.

"כדאי שיהיה לו מקצוע ביד"

כשם שתעודת־בגרות ולימודים גבוהים הפכו בקרב המעמד הבינוני האשכנזי לנורמה, שרבים מצליחים להגשימה, כך הפך החינוך המקצועי ל"דרך חיים" בשכונות וביישובים המזרחיים.

ההתרחבות המשקית שלאחר מלחמת ששת־הימים, ובייחוד הגידול בצבא, בתעשיית הבטחון ובשירותים הציבוריים, פתחו הזדמנויות חדשות למזרחים רבים, בעיקר בתפקידים טכניים, בתפקידי מינהלה ובדרגים הנמוכים והבינוניים של הפקידות. בעיירות־הפיתוח, מדיניות ה"רווחה" יצרה אפשרויות תעסוקה חדשות ברשויות המקומיות, אפשרויות שהתרחבו עוד יותר עם פרוייקט "שיקום השכונות". בערים הגדולות התרחבה שכבת בעלי העסקים העצמאיים: העלייה ברמת החיים של המעמד הבינוני והגבוה פתחה הזדמנויות חדשות לעסקים בשירותים ובמסחר — מסעדות, בוטיקים,

חנויות רהיטים או שירותי־הובלה. כל אלה הובילו להתבססותו של מעמד בינוני מזרחי חדש.

יחד עם זאת, הפערים המעמדיים הכוללים בין מזרחים לאשכנזים לא הצטמצמו, ועל פי נתונים אחדים אף התרחבו. שיעור המזרחים ילידי הארץ המועסקים בשלוש הדרגות הבכירות של העיסוקים — בעלי מקצועות מדעיים ואקדמיים, בעלי מקצועות חופשיים אחרים, טכניים ודומיהם, ומנהלים, שעמד בשנת 1972 על 9.3%, עלה בשנת 1987 ל־20% (למ״ס, 1972: לוח 37; למ״ס, שנתון 1988, לוח י״ב/18). אלא שבאותה עת חלה גם עלייה בשיעור ילידי־הארץ האשכנזים באותם עיסוקים, מ־38.7% ל־48.5% (שם:שם). הכלכלן בן־פורת, שערך שקלול של המעמד התעסוקתי של שתי הקבוצות ב־1972 וב־1982, מצא כי הפער ביניהן לא רק שלא הצטמצם, אלא אף התרחב: ״פער זה משקף את התרכזות [ילידי־הארץ המזרחים] במשלחי־יד של הצווארון הכחול לעומת ריכוז [ילידי־הארץ האשכנזים] במקצועות הצווארון הלבן הבכירים... במשך שנות השבעים עלה משקל מקצועות הצווארון הלבן [אצל שתי הקבוצות], אך הפער ביניהן התרחב...״ (בן־פורת, 1989א׳:174). הפער בין גברים משתי הקבוצות נותר גבוה מן הפער בין נשים (שם:שם).

בעוד הפערים במשלחי־היד נמשכים, הפערים בשכר הצטמצמו במידת־מה, הן בשל מספר מאבקים מוצלחים של קבוצות עובדים בעלי צווארון כחול, והן בשל פעילותם של בעלי־העסקים העצמאיים (שם:175-177). ואולם השכר הוא רק מקור אחד של הכנסה; סביר להניח כי הפערים בהתפלגותם של מקורות אחרים, שלרוב אינם מופיעים בסטטיסטיקות הרשמיות — בין השאר מפאת הקושי באיתורם ומדידתם — לא הצטמצמו באורח משמעותי. כפי שאומר הכלכלן בן־פורת, ״... יתרונותיהם של [הוותיקים] נובעים לא רק מעדיפות במונחים של עמדות בתעסוקה והצבר מיומנויות מיוחדות לארץ, אלא גם מרווחי הון על רכישה מוקדמת של נכסי דלא־ניידי״ (שם:177).

המעמד הבינוני המזרחי החדש ביקש לבסס את הישגו. אחד הביטויים לכך היה מעברן של משפחות ל״שכונות הווילות״ של עיירות־הפיתוח, לדירות חדשות ומרווחות יותר מחוץ ל״שכונות המצוקה״ בערים הגדולות, ואף מעבר לשכונות ה״צפוניות״ — צפון תל־אביב או הכרמל בחיפה, או שכונות הוילות של ערי הלוויין החדשות. אחד השיקולים במעבר דירה היה עתה השאיפה להכניס את הילדים והילדות לבתי־ספר טובים יותר. שכן, כל עוד נשארה המשפחה בשכונה המזרחית, לא היה במצב כלכלי משפחתי משופר, כשלעצמו, כדי להבטיח את מה שבשכונות האשכנזיות

הפך לדבר מובן מאליו: בית־ספר טוב. בשכונות המזרחיות המודל המעשי העיקרי היה עתה בית־הספר המקצועי, וקיומו התקבל, בהדרגה, כחלק מן ההווייה הקיומית, עד כדי כך שהורים רבים, גם בקרב המעמד הבינוני החדש, הפנימו את הגישה המימסדית, לפיה חינוך מקצועי הוא דבר טוב עבורם, והאמינו כי "כדאי שיהיה לילד מקצוע ביד". מה שסייע להפנמה זו היה העובדה שתווית "טעוני הטיפוח", שהיתה מתחילתה מבוססת על דעה שלילית כלפי כל המזרחים, ולא רק החלק העני שבהם, אכן דבקה בשכונות שלמות, וגם ילדי המעמד הבינוני החדש לא יכלו להימלט ממנה. לנוכח "הקשיים האינטלקטואליים" המתמשכים, היה קל גם להורים אלה לסגל לעצמם מטרה השכלתית נמוכה עבור ילדיהם.

החינוך המקצועי, בו למדו בסוף שנות השבעים שני־שלישים מבני־הנוער המזרחים (כהנא וסטאר, 1984: 26), איננו, כפי שרבים סבורים, חינוך תיכון רגיל, שכל ההבדל בינו ובין חינוך תיכון אחר הוא בתוכן הלימודים — כדוגמת ההבדל בין טכניון לאוניברסיטה, מוסדות שכל אחד מהם מעניק תואר אקדמי, אלא שבאחד לומדים, לדוגמא, הנדסת מכונות, ואילו בשני לומדים ספרות או היסטוריה. בתי־ספר מקצועיים שכאלה אכן קיימים, אלא שהם מיעוט קטן במערך החינוך התיכון המקצועי בארץ, ולומד בהם רק מיעוט מתוך עשרות אלפי תלמידי ותלמידות החינוך המקצועי. בתי־ספר מקצועיים בודדים אלה, כדוגמת בית־הספר להנדסאים שליד אוניברסיטת תל־אביב, או בסמ"ת שליד הטכניון בחיפה, אכן משתווים ברמתם לבתי־ספר עיוניים, והם נהנים מיוקרה רבה ומושכים אליהם תלמידים טובים בעלי נטייה מדעית־טכנולוגית או הנדסית, השואפים לקריירות של מדענים או חוקרים בתעשיה. תלמידי החטיבה העליונה שלהם ניגשים לבחינות־הבגרות בשיעורים דומים לאלה של בתי־ספר עיוניים טובים, ואף זוכים לשיעורי הצלחה דומים.

אלא שרוב תלמידי החינוך המקצועי אינם לומדים לקראת תעודת־בגרות, ואינם מקבלים הכשרה המאפשרת המשך לימודים גבוהים, לא בטכניון ולא באוניברסיטה. נתונים של המרכז לחינוך טכנולוגי של משרד החינוך לשנת 1986 מלמדים כי מחצית מכלל תלמידי החינוך המקצועי — משרד החינוך אוהב לקרוא לו "טכנולוגי" — לומדים במסלולים שאינם מכשירים כלל לבגרות, אלא מעניקים תעודת־גמר: מסלול מקצועי רגיל (מסמ"ר), מסלול מקצועי מיוחד (מסמ"מ) ומסלול הכוון. תלמידים אלה, "... רמת הלימודים אינה מאפשרת להם להגיע לתעודת בגרות... [הם] מקבלים תעודת גמר מקצועית... מסלול ההמשך העיקרי האפשרי לקבוצה זו הוא במשק התעשייתי והיצרני" (משרד החינוך, 1986: 6). המחצית השניה לומדת

במסלול מקצועי תיכון (מסמ״ת), המיועד להקנות תעודת־בגרות; אלא שגם כאן יש שתי רמות: מסמ״ת א׳, שתלמידיו מסיימים עם בגרות מלאה, ומסמ״ת ב׳, שתלמידיו מסיימים עם בגרות חלקית ומקבלים תעודת־גמר מקצועית (שם:שם). בפועל, למרות שכיום מספר תלמידי החינוך המקצועי משתווה בערך למספר תלמידי החינוך העיוני, מספר הניגשים לבחינות־הבגרות מן החינוך המקצועי אינו מגיע למחצית מספר הניגשים מן החינוך העיוני (למ״ס, 19.6.89). רבות ממגמות המסמ״ת, ובייחוד אלה שבעיירות־הפיתוח, סובלות ממחסור במורים טובים במקצועות המרכזיים לבגרות מקצועית טובה — אנגלית, מתמטיקה, פיזיקה, כימיה. הרמה ההשכלתית והמקצועית הממוצעת של המורים בבתי־הספר המקצועיים נמוכה מזו של עמיתיהם בבתי־הספר העיוניים (כהנא וסטאר, 1984:פרק ו׳). על כן אין זה מפליא כי חלק גדול מאלה הניגשים לבחינות הבגרות נכשלים: בשנת 1988, מתוך 10,005 תלמידים ותלמידות בוגרי החינוך המקצועי שניגשו לבחינות, רק 4,538 הצליחו (למ״ס, 19.6.89). שיעור ההצלחה של הנבחנים המזרחים היה נמוך מזה של הנבחנים האשכנזים — 39% לעומת 54% (שם:שם) — נתון המשקף את הבדלי הרמה בין בתי־הספר המקצועיים הטובים שבערים הגדולות ובין בתי־הספר המקצועיים בשכונות ובעיירות־הפיתוח.

יוצא שמרבית תלמידי החינוך המקצועי מקבלים חינוך בדרגה ירודה ביותר. רבים מתלמידי מסלולי המסמ״ר והמסמ״מ לומדים מקצועות שאינם דרושים עוד בשוק־העבודה בן־זמננו, או שאינם דורשים הכשרה ממושכת כלשהי — בוודאי לא שלוש שנים של חטיבה עליונה. מוסדות רבים, כגון בתי־הספר המקצועיים לבנות של אגודת ישראל, מאפשרים לתלמידותיהם רק את הברירה בין אופנה־סריגה ובין מחנכות־מטפלות. רמה נמוכה זו מוסווית בדרך־כלל בעזרת אמצעי פשוט ביותר: קיומה של כיתת בגרות אחת בתוך בית־ספר בו רוב הכיתות אינן מיועדות לבגרות. כך יכולים הנהלת בית־הספר, הרשות המקומית, ההורים והנערים והנערות לחיות בתחושה הטובה שמדובר ב״בית־ספר שיש בו בגרות״, בשעה שבפועל מגיעים תלמידים ספורים בלבד מכל מחזור לתעודת־בגרות (עלון ה.ל.ה., גליונות שונים). נציין בהקשר זה כי המצב בבתי־הספר המקצועיים המעטים, יחסית, שנפתחו בכפרים ובשכונות הערביות, דומה (חידר, 1985).

רוב בתי־הספר המקצועיים — וליתר דיוק, רוב מסלולי־הלימוד בהם — אינם מסגרת של חינוך תיכון, במובן המלא של המילה, אלה מסגרות ״החזקה״ של נערות ונערים שהחברה מועידה אותם למעמד של פקידים ופקידות, פועלים ופועלות. קיומה של המסגרת מאפשר לפוליטיקאים

להתגאות בשיעור הגבוה של תלמידי תיכון, ולהתברך בכך שהם "לא ברחוב". מבחינה פוליטית, אין ספק שזהו הישג משמעותי ביותר: הראיה לכך היא שדי היה בו כדי להשקיט את רגשות הקיפוח של תושבי השכונות ועיירות־הפיתוח, שבניהם ובנותיהם לא הצליחו להגיע בשנות החמישים והששים לחינוך תיכון.

אלא שמעבר למישור הפוליטי השטחי, החינוך המקצועי הוא בבחינת אחיזת־עיניים, עבור כל הצדדים השותפים לו. ראשית, אותם מיגזרים במשק הזקוקים לצעירים וצעירות בעלי הכשרה טכנולוגית ברמה גבוהה מגלים שוב ושוב כי אינם יכולים להסתמך על בתי־הספר המקצועיים. צה"ל, לדוגמא, מתריע לאחרונה כי "מטוסים יתחילו ליפול עקב דרדור ברמת בוגרי החינוך הטכנולוגי המגיעים לצה"ל" (*הארץ*, 23.3.90). הטכניון, מי שאמור היה להיות ה"קונה" העיקרי של בוגרי החינוך הטכנולוגי, מעדיף דווקא בוגרי תיכונים עיוניים טובים, ואף הפסיק להעניק בונוסים למועמדים בעלי תעודות־בגרות עם מספר יחידות גבוה במקצועות הטכנולוגיים (*הארץ*, 23.3.90; 26.3.90). אנשי הטכניון מצהירים כי "ההכשרה ביישומי הטכנולוגיה, שנותן בית־הספר הטכנולוגי, היא חשובה מאוד, אך לא כתחליף להכשרה בסיסית במדע ובמתימטיקה, מפני שהלימודים בטכניון ובאוניברסיטאות הם לימודים עיוניים" (*הארץ*, 26.3.90). מרבית בתי־הספר המקצועיים אינם מעניקים לתלמידיהם הכשרה טובה במדע ובמתימטיקה. הטכניון, הנוהג לפי אמות־מידה משלו, לא מתקשה לעמוד על טיבה של "המסגרת" שהפוליטיקאים כה מתגאים בה, וחושף את מדיניות־החינוך המעמדית במערומיה.

ההורים והתלמידים, מצידם, הפנימו במהלך שני העשורים האחרונים את העמדה המחייבת חינוך מקצועי, בנוסח "טוב שיהיה מקצוע ביד". בית־הספר המקצועי, שהוא לרוב בית־הספר התיכון היחיד בנוף השכונתי, הפך מכורח לערך. וערך זה יש לו, כמובן, על מה להסתמך: שיעור בעלי תעודת־הבגרות העיונית בשכונות הוא מזערי; שיעור אלה שנכשלו בדרכם אליה הוא גדול. כשלון זה יוצר תמריץ ללכת בדרך "הבטוחה", בייחוד כאשר הדבר נעשה במסגרת בית־ספר "שלומדים בו לבגרות". דבר שני — רבים מן המצליחים בשכונות ובעיירות־הפיתוח רכשו את מעמדם שלא בדרך ההשכלה. בעלי חנויות ומסעדות, קבלנים למיניהם, בעלי בתי־מלאכה מבוססים — כל אלה מהווים מודל אלטרנטיבי לזה הרווח בשכונות המבוססות. זהו מודל המצביע על אפשרות של הצלחה גם ללא השכלה פורמאלית.

הורים ותלמידים בשכונות ובעיירות־הפיתוח גם לא יודעים, לרוב, מהו המגוון המלא של האפשרויות הלימודיות, ואף לא מהו המעמד

של התעודה אותה מחלק בית־הספר המקומי בסוף הלימודים. נציגי הטכניון והאוניברסיטאות, המקיימים מגע שוטף עם בתי־הספר העיוניים והמקצועיים הטובים, אינם מגיעים לבתי־ספר בפריפריה לספר מה דרישותיהם ולהמליץ מה ללמוד. הנהלות בתי־הספר המקומיים גם הן לא עושות זאת, לרוב. בוגרי אוניברסיטה מקומיים שיוכלו לשמש כמקור אינפורמציה הם מעטים, כאמור, ורבים מהם אף לא חוזרים לגור בשכונתם המקורית.

בשכונות ובעיירות־הפיתוח, מי שרוצה ללמוד לקראת בגרות חייב במקרים רבים לעבור ללמוד בפנימייה רחוקה — בדומה לתלמידיו של בית־הספר הנוצרי אל־מוטראן, שפגשנו בפרק הקודם, הבאים מ־50 כפרים ערביים שונים — או להרחיק נסוע מן הבית, במסגרת האינטגרציה. מסלול לימודים טוב, שעבור צעירי וצעירות השכונות המבוססות פירושו מעבר מבית־הספר היסודי המקומי לתיכון המקומי ולאוניברסיטה — הקרובה גם היא לתושבי צפון תל־אביב, הכרמל בחיפה ושכונות רחביה ובית־הכרם בירושלים — פירושו התנתקות מן הבית, מן השכונה ומן הסביבה התומכת, ומעבר לעולם זר ומנוכר.

אך מעבר לכל אלה פועלת גם מערכת מיון מסועפת ומשומנת, אשר אינה מותירה את הדברים ליד המקרה. מלאכת המיון העיקרית נעשית בידי המורות, שרובן מגיעות לבתי־הספר בשכונות ובעיירות־הפיתוח כשציפיותיהן מן התלמידים והתלמידות שם נמוכות ביותר. במחקר שערכו מינקוביץ, דיוויס ובאשי על ההישגים הלימודיים של בית־הספר היסודי בישראל הם ביקשו ממחנכים אשר חלק, לפחות, מתלמידיהם מוגדרים כ״טעוני טיפוח״, לומר מה סיכויי תלמידים אלה להמשיך את לימודיהם בבית־ספר תיכון עיוני, עד לקבלת תעודת־בגרות: רק רבע מן הנשאלים ציפו להישג שכזה אצל 50% או יותר מכלל התלמידים ה״טעונים טיפוח״, ורק 4% סברו שסיכוי כזה צפוי לרוב התלמידים הללו (מינקוביץ, דיוויס, באשי, 1980: 137). החוקרים לא הסתפקו בשאלה זו והוסיפו עליה עוד אחת, והיא: והיה וינתנו לתלמידים אלה תנאי חינוך משופרים — העלאת רמת המורים, שיפור דרכי ההוראה, התאמת תכנית הלימודים, הקדשת תשומת־לב אישית לתלמידים, וכו׳ — מה שיעורי ההצלחה הצפויים אז? כ־60% מכלל המחנכים עדיין סברו שגם בתנאים משופרים אלה לא יותר מ־50% מן התלמידים טעוני הטיפוח יגיעו לבגרות, ורק 10% סברו כי רוב התלמידים הללו יוכלו להגיע לכך (שם: 137).

מחקרים שנערכו בידי אנתרופולוגים בשיטת התצפית המשתתפת, כלומר, כשהם ישובים בכיתות, משוחחים עם המורות ועוקבים אחר התנהגותן

בכיתה, אישרו את הממצאים הללו. במחקר הטוב ביותר שנערך עד כה על תפקודו היומיומי של בית־ספר בשכונה מזרחית, מצא ארנולד לואיס מורות שכבר בכיתה ב׳ "ידעו" כי מרבית תלמידיהן נועדו להיכשל לפני הגעתם לתיכון (לואיס, 1979: פרק 5). בשיעור טיפוסי מצא לואיס כי השתתפו בו לא יותר משבעה או שמונה תלמידים ותלמידות. השאר בילו בעולם משלהם — שיחקו ביניהם, בהו בחלל, הסתכלו מבעד לחלון וכיו״ב; דבר שלא הפריע למורה, כל עוד לא הרעישו. בחדר המורות ידעו רוב המחנכות — מזרחיות ואשכנזיות כאחת — לומר כי ילדים הבאים מסביבה חברתית ותרבותית נחשלת לא יוכלו להצליח במערכת החינוך (שם: 104). רובן לא היססו לנתח בפני החוקר את "התרבות הפרימיטיבית" של ההורים (שם: שם). מנהל בית־הספר נשא את עיניו כל העת לקידום לבית־ספר שאינו "טעון טיפוח". המפקח דיבר בחרדה על "הג׳ונגל הזה חסר התקווה", ולא היסס לשלוח לשם מורות חסרות הכשרה בטענה שמרבית התלמידים ממילא יפנו בבוא העת לעבודות פשוטות (שם: 133). מחקר דומה שנערך בעיירת־פיתוח גדולה העלה ממצאים דומים (סטרונין, 1986).

את המלאכה שמתחילות המורות מסיימות היועצות. תפקידן של אלה לכוון את בוגרי בית־הספר היסודי לחטיבות־הביניים המתאימות ולהקבצות בתוכן, לפי הישגיהם הלימודיים, ועד לפני שנים מספר, כאשר החליט משרד החינוך על ביטול מבחני הכושר הקבוצתיים (*הארץ*, 3.3.86) — גם על סמך הישגיהם במבדקים פסיכומטריים (בהם מותר להשתמש גם כיום, לפחות ברמה האישית; *הארץ*, 30.11.87). מחקר שנערך על תהליך ההכוון של היועצות בעיר אחת מצא כי יש הבדל ברור בין בתי־ספר מבוססים לבתי־ספר ל"טעוני טיפוח" — באלה האחרונים, לגורם העדתי יש השפעה רבה על החלטות היועצת: "כאשר השפעות כל המשתנים האחרים מפוקחות, יגברו הסיכויים שתלמיד ממוצא אשכנזי בבתי־ספר אלה יופנה למסגרת לימודים ברמה גבוהה יותר מאשר תלמיד ממוצא מזרחי" (יוגב ורודיטי, 1984: 505). סיכוייהם של תלמידים בבתי־ספר אלה להיות מוכוונים להמשך לימודים במסלול ירוד באיכותו גוברים, אם הם מוגדרים כ"בעייתיים": "[קיימת] מעין 'סלקציה כפולה'... בתהליך ההכוון בידי היועץ. כדי להיות מופנה למסלול לימודים יוקרתי, על התלמיד 'טעון הטיפוח' לא רק להצטיין בלימודים, אלא רצוי גם שלא יתוייג על־ידי המורים או היועצים כ'בעייתי'" (שם: 506). למותר לציין כי בבתי־ספר ל"טעוני טיפוח", בהם קיים מרחק מעמדי ניכר בין המורות לתלמידים, המתבטא, בין השאר, בהבדלים בלשון, בלבוש ובדפוסי התנהגות, סיכוייהם של תלמידים ותלמידות להיות מוגדרים כבעייתיים גבוהים במיוחד; הדבר בא לידי ביטוי ברור במספר הגדול של

תלמידים המופנים בארץ לחינוך המיוחד, רובם הגדול על יסוד ״בעיות התנהגות״ (חן, כפיר ולוי, 1976: 384; עלון ה.ל.ה., גליונות שונים) — ולאו דווקא בעטיים של כישורים אינטלקטואליים נמוכים.

ממצאי הסקר שערכו מטרס, נועם ובר־חיים על גברים יהודים ילידי שנת 1954, מספקים תמונה מוחשית של ה״תוצר״ של בתי־ספר אלה: 89% מן המזרחים במדגם לא השיגו תעודת־בגרות; 35% מהם כלל לא סיימו את מסלול הלימודים התיכוניים (לעומת 20% מקרב האשכנזים) (מטרס, נועם ובר־חיים, 1984: 80-81); 48% החלו לעבוד במשרה מלאה ראשונה בגיל 17 או לפני זה (לעומת 19% מקרב האשכנזים); רק 9% החלו לימודים על־תיכוניים אקדמיים (לעומת 43% מקרב האשכנזים); 56% עבדו במקצועות של צווארון כחול (לעומת 35% אצל האשכנזים), ו־23% קיבלו הכנסה בגובה של החמישון התחתון (שם: 266).

פרק תשיעי

חינוך ופיתוח כלכלי

מערכת־החינוך מילאה תפקיד חשוב בגיבוש המבנה המעמדי של החברה הישראלית, מאז ניתנה בידי מערכת־החינוך הציונית־אירופית מתקופת היישוב השליטה על חינוכם של היהודים שהגיעו מארצות ערב, ושל הערבים הפלסטינים שנותרו בתחומי מדינת ישראל לאחר המלחמה ב־1948. דפוסים שהתהוו בתקופת ההשתלטות — ההפרדה בין יהודים לערבים, מדיניות המסלולים הנפרדים לאשכנזים ולמזרחים, האידיאולוגיה של הבדלים ביכולת אינטלקטואלית בין ערבים ומזרחים לבין אשכנזים — מתקיימים גם כיום, והם תורמים להשרשתו של המבנה המעמדי של החינוך. עם השנים נתווספו עליהם אף דפוסים חדשים: ציפיות נמוכות של מפקחים, מנהלות ומורות; מנגנוני־מיון דקדקניים המאויישים על־ידי מאות ואלפי יועצות ופסיכולוגים; ואף ציפיות חינוכיות נמוכות של הורים ושל תלמידים ותלמידות בשכונות ובעיירות־הפיתוח, כמו גם בכפרים ובשכונות הערביות. מנגד חלה התמסדות של ציפיות גבוהות לגבי תלמידים אשכנזים, המלווה בהקצאת משאבי חינוך המאפשרת להם — ולמיעוט של מזרחים וערבים — מימוש של הציפיות.

במבט ראשון נראה הדבר כאילו שלוש מערכות־החינוך שהתקיימו עד ל־1948 — זו הציונית־אירופית, זו הערבית וזו של הקהילות היהודיות בארצות ערב — ממשיכות להתקיים. אפשר אף לומר כי מערכת־החינוך הקרוייה ישראלית איננה אלא גיבוב של שלוש מערכות שהקשר ביניהן הוא די רופף — מערכת אשכנזית, מערכת מזרחית ומערכת ערבית. ואולם למעשה, תיאור שכזה יהיה שטחי — מעין צעד ראשוני בלבד להבנת המצב. שכן כל אחת משלוש המערכות שהתקיימו עד 1948 פעלה כחלק אורגאני של מכלול קהילתי או לאומי, ששאף להשתלב באורח עצמאי בעולם המודרני, כאשר יעדי החינוך היו חלק אורגאני של יעדי הקהילה או הלאום, כאשר המורים היו מזוהים עם מנהיגות הקהילה או התנועה הלאומית, וכאשר

לבוגרים היה ייעוד קהילתי או לאומי ברור. ואילו במסגרת מדינת ישראל הפכו מערכות העבר למסלולים פנימיים, כאשר יעדיה של הקבוצה השלטת מבין השלוש הפכו ליעדים החלים על הכל, כאשר רק חלק מן המורות והמורים יכולים לחוש הזדהות מוחלטת עם הווייתה ומטרותיה של הקבוצה השלטת, וכאשר לבוגרי כל אחד מן המסלולים יש ייעוד ברור — אך שונה מקבוצה לקבוצה.

מבחינה זאת נראה כי אחד המאפיינים הבולטים ביותר של מערכת־החינוך בארץ הוא חוסר האוניברסליזם שלה. בישראל אין "בית־ספר ישראלי"; יש "בית־ספר של מבוססים", "בית־ספר של טעוני טיפוח", "בית־ספר ערבי". מי שרוצה לדקדק ולהוסיף את האבחנות הדתיות הפנים־לאומיות, יעלה רשימה מפורטת יותר. ההבטחה שהיתה גלומה בחוק חינוך חובה ובחוק חינוך ממלכתי, של מתן חינוך מודרני לכל, לא קויימה, שכן המדינה בישראל לא הקימה מערכת־חינוך אחת, שווה לכל נפש, אלא שימרה, בדרכים שונות, קווי־הפרדה היסטוריים, הגם שבלבוש חדש.

"הצלחתה" של החברה הישראלית לשמר את ההבחנה בין אוכלוסיות המקור של מערכות־החינוך של הימים שלפני 1948, מבליטה את עוצמתם הרבה של מנגנונים מעמדיים. הנטייה הרווחת בין הבריות לשפוט את מידת־הצלחתם של פרטים על־פי דימויים קבוצתיים, מושמת ללעג על־ידי מנגנונים מעמדיים אלה. פלסטינים, שבישראל מוכרים כ"בעלי יכולת הפשטה נמוכה", הם כאלה רק במסגרת המערכת המעמדית הישראלית; שכן בני־עמם הגולים עושים חיל בלימודים, הן במוסדות חינוך ערביים והן במוסדות חינוך מערביים. מזרחים, המוגדרים בישראל כ"טעוני טיפוח", הם כאלה רק במסגרת המערכת המעמדית הישראלית; שכן בני עדתם שלא הגיעו לישראל, או שהיגרו ממנה, עושים גם הם חיל בלימודיהם. וכפי שראינו, אף אשכנזים רבים נפגעים ממערכת מעמדית הפועלת מתוך הנחה שה"צמרת" צריכה להיות קטנה וצרה — דבר היוצר תחרות מתמדת ואכזרית להיכלל במיעוט ה"ייחודי". במלים אחרות — מנקודת־ראות משפחתית, ובמישור החינוכי גרידא, לאשכנזים עדיף היה שאבותיהם יהגרו לאמריקה — שם, כאמור, יהודים מגיעים לשיעורי לימוד באוניברסיטה של כ-90%; למזרחים כדאי היה להגר לצרפת, לקנדה או לארצות־הברית; ולפלסטינים בני המעמד הבינוני "כדאי" היה להיות מגורשים ב־1948.

את התהליכים שהתרחשו במערכת־החינוך אי אפשר כלל להבין בלא לקשרם לצורה הספציפית שלבש המבנה המעמדי בחברה הישראלית. מה שמתואר כ"כשלונם של המזרחים במערכת־החינוך בישראל" איננו אלא

ביטוי אחד של הצלחת הפרולטריזציה של המזרחים. מי שרוצה להבין את מה שמתרחש בבתי־הספר בשכונות ובעיירות־הפיתוח, ילמד מהשוואתם עם בתי־הספר בפרברי הפועלים ברחבי העולם, יותר משילמד מהשוואת היכולת האינטלקטואלית של מזרחים לזו של אשכנזים. אותו הדבר אמור גם לגבי השוואה עם קבוצות מהגרים בארצות המערב: מחקר שבדק את הצלחתם היחסית של מהגרים לארצות־הברית, קנדה וישראל, מצא כי בישראל נודע לארץ המוצא משקל רב בהרבה מזה שנודע לו בארצות־הברית ובקנדה (בויד, פדרמן ומטרס, 1980); וזאת, ללא ספק, משום שבישראל השיוך לקבוצת מוצא (אסיה/אפריקה ואירופה/אמריקה) הוא אמת־מידה מהימנה לשיוך מעמדי, יותר מאשר בארצות־הברית ובקנדה. "הצלחת" הפרולטריזציה של המזרחים גדולה עד כדי כך, "שהקשר בין הרמה הסוציו־אקונומית לבין ההישגים (הבנת הנקרא) בקרב האוכלוסיה היהודית בישראל הוא מן הגבוהים ביותר" בין 15 מדינות שנכללו במחקר אודות הבנת הנקרא (ר' באשי, קאהן ודיוויס, 1981 :484); ובמלים אחרות: אצל יהודים בישראל, מי שיודע את מוצא התלמיד או התלמידה יכול לנחש במידה גבוהה של סבירות מה יהיו הישגיהם בהבנת הנקרא; דבר זה נכון פחות ברוב 15 הארצות שנכללו במחקר; והוא נכון פחות אף לגבי ערבים בתוך ישראל (שם:שם).

סיפורה של מערכת־החינוך הישראלית הוא סיפור של החלטות קבוצתיות שנתקבלו בנסיבות היסטוריות נתונות; דהיינו, לא מדובר כאן בתהליכים שהיו תוצאה של יד המקרה, בנוסח "הם היו חסרי השכלה, ונקלעו למערכת תעשייתית מודרנית", וגם לא בתהליכים שהיה להם כיוון התפתחות אפשרי אחד ויחיד, אלא בתהליכים שכיוונם הכללי נקבע על־ידי קבוצות מאורגנות, אשר פעלו לפי מיטב הבנתן את האינטרס הקבוצתי שלהן במצב ההיסטורי הנתון. כך, למשל, ההחלטה של ראשי מחלקת החינוך של הוועד הלאומי ש"לא צריך להכניס שינויים כלשהם" בתכנית־הלימודים מתקופת היישוב; אי־החלתו של חוק חינוך חובה במחנות העולים, והחלתו החלקית במעברות, בחלק מן הכפרים הערבים, ועל חלק גדול מן הילדות הערביות; ההחלטה לשמור על ההפרדה מתקופת היישוב בין תלמידים ערבים ויהודים; ההחלטה להכנע לנטייתם של מורות ומורים ותיקים שלא ללמד במעברות ובישובים החדשים; ההימנעות מטיפוח תכנים שעשויים היו להקל על ילדי העולים החדשים מארצות ערב — כגון הכללת השפה הערבית, או הכללת הספרות וההיסטוריה של קהילות אלה; וכיו"ב. ומנגד — התפרקותם של היהודים המזרחים מן המסגרות הקהילתיות שלהם; כשלונן המתמשך של התארגנויות מזרחיות; ומאוחר יותר, נכונותם של עסקנים פוליטיים מזרחים

לקבל את תכניות ה״רווחה״ וה״טיפוח״ השונות, כתחליף לחינוך ראוי לשמו. ואצל הערבים — החשש ששרר במשך שנים רבות מפני העלאתן של תביעות קבוצתיות; וכיום — לחציהם של עסקנים פוליטיים להגדיל את תקציבי החינוך המקצועי ולקבל את תכניות ה״טיפוח״ המוצעות בשכונות ובעיירות־הפיתוח.

בארצות אחרות, ובנסיבות חברתיות היסטוריות אחרות, התפתחו הדברים באופן שונה. פלסטינים, שהישראלים שביניהם נקלעו בשנות החמישים והששים לפרולטריזציה מאולצת, הצליחו בארצות ערב משום שבהעדר קרקע ונכסי דלא־ניידי אחרים, הפך אצלם החינוך לנדוניה איתה משלחים את הנער והנערה לדרכם בחיים — ממש כמו אצל יהודים בארצות גולה שונות. בנוסף על כך, משקיהן של כמה מארצות־ערב נזקקו, בזמן הנכון, לכוח־אדם משכיל, מן הסוג שפלסטינים יכלו לספק. שני אלה יצרו דפוס התנהגות הממשיך להדריך שכבות רחבות של פלסטינים גם היום. יהודים מזרחים שהיגרו לצרפת נהנו ממערכת־חינוך שהיתה נתונה בתנופה של התרחבות, וכן ממערכת תומכת של ארגונים קהילתיים; על כך נוספה גם המגמה להמיר את המסחר, העיסוק העיקרי של דור ההורים, ואשר בתנאים הכלכליים של צפון אפריקה היווה יתרון, בעיסוקים אקדמיים שתאמו יותר את מגמות הפיתוח של המשק הצרפתי. באורח דומה, יהודים מזרח־אירופיים, שסבלו בארצות מוצאם מהגבלות חמורות בתחום החינוך, ואשר הגיעו למערב במצב שתואר על־ידי אחיהם הוותיקים שם, כפי שראינו בפרק 5, במונחים דומים מאוד לאלה בהם תוארו המזרחים בישראל על־ידי הוותיקים האשכנזים, נהנו מן העובדה שבמערב, ובעיקר בארצות־הברית, נקלעו למשקים תעשייתיים מתפתחים ולמערכות־חינוך שהלכו והתרחבו במהירות; נוסף על כך נהנו גם מן החופש להקים ארגונים קהילתיים חזקים, שסיפקו להם תמיכה ועידוד.

לא כך היה בישראל. המפלגות הציוניות של תקופת היישוב, שהפכו ב־1948 למימסד מדינתי, לא הנהיגו משטר חברתי פתוח, בו כל קבוצה יכולה לפעול לפי נטיותיה, תוך שימוש במערכות המדינה לקידום ולשיפור מצבה. המימסד הוותיק לא נפתח אל הקבוצות החדשות, ודבק בשאיפתו להקים חברה בדמותו־הוא. בניגוד לארצות המערב, שקיבלו אליהן את המהגרים היהודים בעיצומה של התפתחות תעשייתית, שהיתה מעוגנת בשליטה על משאבי־טבע ואנוש גדולים, כולל אלה של מושבותיהן בעולם השלישי, משאבי הפיתוח של ישראל באו מן החוץ. השליטה על משאבים אלה, בתוך הארץ, היתה בידי המימסד המדינתי — והוא חילקם לפי הגדרת האינטרסים העצמית שלו. כל עוד שלטה מגמת הפיתוח החקלאי, היו

אלה ההתיישבות העובדת, הפרדסנים הפרטיים ומוסדות חברת העובדים שנהנו. מרגע שהתרחש המעבר לתיעוש, היו אלה יזמים, קבלנים ותעשיינים מן היישוב הוותיק שנהנו. תחושות הזרות, העליונות והריחוק התרבותי שחש הממסד ביחס למזרחים — ולערבים — גרמו לו שלא להביא בחשבון אפשרות של פיתוח המבוסס על קידום השכלתי של כלל האוכלוסייה. במקום זאת נבחרה הדרך הייחודית־כלשהו של שילוב פנימי בין עולם ראשון לעולם שלישי, כאשר בני ובנות היישוב הוותיק פונים לתיכון, לאוניברסיטה ולתפקידי ניהול, ואילו בני ובנות המזרחים והערבים פונים ישירות לקו־הייצור או לשירותים, או, במקרה הטוב, לתיכון מקצועי ולאחריו לאולמות־הייצור ולשולחנות הפקידות.

המצור המלחמתי, ואיתו ההסתגרות התרבותית מפני העולם הערבי, הוסיפו על כל אלה, כאמור, את הדגש החזק על הבטחת עליונות מדעית וטכנולוגית. אלא שכמו בתחומים רבים אחרים, מדיניות שליטה שעם אחד נוקט כנגד משנהו סופה שהשפעתה חודרת גם לתחומיו־הוא: הפירוש המעשי של "הטובים לטיס" הוא ש"הפחות טובים לטכנאות־מטוסים" — ובסופו של דבר מוצאים שיש רק מעטים מאוד הטובים לטיס, ואילו אלה הטובים רק לטכנאות־מטוסים מקבלים חינוך ירוד, ועל כן מתקשים למלא את תפקידם.

"תמונת החברה" ההרצליאנית, שהלכה והשתלטה על ישראל בשנות החמישים והשישים, ואשר היום שולטת בכיפה, הובילה, "לראשונה לאחר אלפיים שנה", אם להשתמש במטבע־הלשון הציונית, להקמתה של חברה יהודית מעמדית. עקב כך מגיעים יהודים רבים בישראל להישגים לימודיים נמוכים מאלה של בני עמם במרבית ארצות העולם (דה להפרגולה ודאב, 1988; אלטשולר, 1980; טובין, 1989; בנסימון ודה להפרגולה, 1984; דה להפרגולה, 1983). חזון הפיכתה של ישראל ל"עמק הסיליקון" של המזרח התיכון, בדמותה של יפאן אשר במזרח הרחוק, מבוסס על שילוב של מהנדסים ומדענים יהודים — ממש כמו בקליפורניה — ושל עובדות קו־ייצור; אלא שלא כמו בקליפורניה, בישראל עובדות־הייצור גם הן יהודיות — או ערביות.

יהודים, אשר בעבר הלא רחוק נלחמו נגד "מיכסות" של סטודנטים יהודים — ה"נומרוס קלאוזוס" הידוע לשימצה — הצליחו, במדינתם העצמאית, למנוע חינוך גבוה ממרבית האוכלוסיה, היהודית והלא־יהודית כאחד. הערבים הפלסטינים אזרחי ישראל, המצויים במעמד של מיעוט, בדומה למצבם של היהודים ברחבי העולם מזה אלפיים שנה, מקבלים תנאים לימודיים גרועים מאלה שיהודים תבעו ותובעים לעצמם, כמיעוט,

בארצות אחרות. מדינת ישראל נקטה בגישה של הזנחה חינוכית של אזרחיה הערבים, מתוך היצמדות לגישה של "כבדהו וחשדהו", ומתוך התעלמות מכך שקידום השכלתם של כלל האזרחים, במקביל לפתיחת מערכות החברה בפניהם, יכול אך לתרום לעוצמת החברה והמדינה.

השכבה השלטת בישראל, במקום שתפעל על־פי הדוגמא של השכבה השלטת בארצות־הברית, שידעה להתעצם מכל גל של מהגרים, בחרה בהסתגרות, כשהיא רואה את עצמה כאליטת־איכות בתוך ים של תת־איכות. השכבה השלטת שלנו אף פעלה בניגוד לקו הנקוט בידי קהילות יהודיות ברחבי העולם, המצדיקות את שיעור הסטודנטים הגבוה בקרבם בתרומה הגדולה שהם מעלים לחברה; כאן השתרשה העמדה לפיה לקבוצות הלא־שליטות אין מה לתרום לחברה בתחום ההשכלה. מן הערבים, לדוגמא, אין מצפים כי יחזקו את ישראל. להיפך: חיזוק השכלתי של הערבים נתפס כהחלשה של היהודים.

במלים אחרות: החברה הישראלית, שהיא חברה קטנטנה בקנה־מדה עולמי, שוקדת כל העת על קיצוץ בגופה־היא, הקטן ממילא, והיא עושה זאת במו־ידיה ובאורח כפייתי, באמצעות מנגנוני־מיון מלאכותיים, כשהיא פוסלת קבוצה אחר קבוצה מתוכה — מזרחים, ערבים, נשים — ומועידה אותם לתפקידי שוליים, שאין עמם לא קידום אישי ולא רווח כלל־חברתי. תחת הסיסמא של "איכות מול כמות", היא מגדילה במודע את משקל הכמות בתוכה־היא, מטילה מומים בעצמה תוך שימוש במאגר הבלתי־נדלה של תוויות־שלילה מבית־מדרשם של מדעי־החברה המערביים: "פרימיטיבים", "חסרי כושר הפשטה", "טעוני טיפוח", "בעלי ציון פסיכומטרי נמוך", וכיו"ב.

כיום לא ניתן להצביע על מוקד של פעולה לשינוי. מנגנון החינוך המדינתי ממקד את מאמציו, כבעבר, בתכניות "טיפוח" ו"שיקום" למזרחים, והוא מוצא לעצמו שותפים נאמנים בקרב משכילים מזרחים המאיישים את עמדות הניהול של מנגנון הרווחה המקומי, כמו גם בקרב מנהלים ומורות מזרחים, שספגו באוניברסיטאות ובסמינרים תיאוריות אודות "אי־המודרניות" של המזרחים. הפרוייקטים השונים של "טיפוח" הפכו זה מכבר לתעשייה רחבת־מימדים, המעסיקה אלפי אנשים — החל מן החוקרים האקדמיים, כדוגמת אלה של "המכון לקידום הטיפוח בחינוך" שבאוניברסיטה העברית או "המכון לחקר האינטגרציה" שבאוניברסיטת בר־אילן, ועד למפקחות, למורות וליועצות המועסקות בפרוייקטים של "רווחה חינוכית" ושל "קידום הטיפוח", במאות בתי־ספר ברחבי הארץ. תעשיה זו ממשיכה בעבודתה למרות המודעות הגוברת והולכת לכך שיתכן כי "הטיפוח" תורם לחיזוק

התיוג השלילי ולהקטנת הציפיות מתלמידים מזרחים, יותר משהוא תורם לקידומם. כדברי המדען הראשי של משרד החינוך, "לאחר כ־25 שנות פעולה בשיקומם של התלמידים הטעונים טיפוח בולט חוסר שביעות רצון... תהליך ההתקדמות הוא איטי וברובו הוא פונקציה של שינויים במצב הכלכלי של הורי התלמידים, יותר מתרומתם של מפעלי השיקום הקיימים. אין בידינו הבסיס העיוני המספיק והאישור האמפירי המשכנע כדי להצביע על מפעל או על כיוון שבהם יש להתמיד..." (באשי, 1985: 335).

לנוכח כל אלה בולט העדרן של התארגנויות מזרחיות שתפעלנה לשינוי. ההתנגדות החריפה של המימסד המדינתי לכל התארגנות קהילתית מזרחית, והצלחתו של אותו מימסד עצמו לספוג לתוכו כמעט כל קבוצת־מחאה הקמה בשכונות ובעיירות־הפיתוח, תוך שהוא הופך את ראשיה לעסקנים מפלגתיים, הותירו את שדה החינוך של מזרחים פרוץ לפעולתו של המימסד החינוכי, כמעט ללא הפרעה. יוצא־מן־הכלל בודד, כמעט, הוא ה.ל.ה., הוועד הציבורי למען החינוך בשכונות ובעיירות־הפיתוח, הפועל מזה כמה שנים לעידוד מעורבותם של הורים בנעשה בבתי־הספר.

הציבור הערבי, לעומת זאת, עבר תהליך של התארגנות במישור הפוליטי, כפי שראינו בפרק הששי. ועדת־המעקב בנושאי חינוך של ועד ראשי המועצות הערביות פועלת לפרסום נתונים ולניסוח דרישות, ומקיימת מעקב אחר פעולותיו של מנגנון החינוך המדינתי. אלא שכרגע נראה כי דרישותיהם של אנשי ציבור ואנשי חינוך ערבים מתמקדות יתר על המידה בתכניות אשר, אצל המזרחים, הובילו לתיוגם של מאות־אלפי ילדים וילדות כ"טעוני טיפוח", והציבו מחסום בפני קידומם.

ללא התארגנות קהילתית נרחבת לא ייתכן שינוי משמעותי במערכת־החינוך בישראל. החינוך איננו שירות מדינתי הניתן בתנאים אוניברסאליים ושוויוניים לכל אזרח ואזרחית. כמו בתחומים אחרים, גם בחינוך קיים גורם המתווך בין המדינה ובין האזרחים והאזרחיות, והוא — ההתארגנויות של אותם אזרחים ואזרחיות. המדינה עצמה איננה גוף ערטילאי ומנותק, אלא מנגנון המורכב ומאוייש על־ידי נציגי החזקות שבין אותן התארגנויות. אזרחים ואזרחיות המצפים לקבל מן הגוף הערטילאי־לכאורה הקרוי "המדינה" שירות חינוכי, בלא שיהיה להם הכוח המאורגן לוודא את עצם קבלתו של השירות, ואת איכותו, יקבלו, קרוב לוודאי, שירות ברמה נמוכה.

יתרה מזאת, החינוך איננו תהליך המתרחש במישור האישי או המשפחתי, אלא הוא תהליך קהילתי. המפגש החינוכי איננו רק מפגש בין המורה, המחזיקה בידע, לבין התלמיד או התלמידה האמורים לספוג אותו, אלא גם מפגש בין קבוצות של מבוגרים. זהו מפגש בין מנגנון חינוכי — מפקחים,

מנהלות ומורות — עם "שכונה", או עם "קהילה", כאשר הצד הראשון בא אל המפגש כשהוא מצוייד באומדן מסוים של מעמדה החברתי של אותה שכונה או קהילה, וכאשר השכונה או הקהילה באות עם ציפיות מסויימות מן האנשים המעניקים את השירות החינוכי. ציפיות הדדיות אלה בין המבוגרים מחלחלות פנימה, אצל כל אחת מהן בנפרד. הן מעצבות את היחסים בין הורים לילדיהם בבית, כולל את ציפיותיהם של ההורים לגבי חינוכם של הילדים, כמו גם את ציפיותיהם של הילדים מבית־הספר; והן מעצבות גם את מערכת הציפיות בין המורות לבין עצמן, או בין מורות למפקחות, כמו גם את הציפיות של כל מורה ומורה מתלמידיה. קהילה הפועלת מתוך הכרה היסטורית בערך הקבוצתי של החינוך, תטפח אצל הורים וילדים ציפיות גבוהות, ותעודד את עיצובם של דפוסי־פעולה, אישיים וקבוצתיים, שיגבירו את הסיכויים למימוש הציפיות. מפקחות, מנהלות ומורות הניצבות אל מול קהילה או שכונה המאופיינות בציפיות גבוהות, תעשינה, מצידן, ככל יכולתן כדי לעמוד, הן עצמן, בציפיות. לעומת זאת, מפגש בין קהילה לא מאורגנת, ששאיפותיה לגבי חינוך ילדיה לא גובשו לכדי מסגרת פעולה, ובין מורות ה"יודעות" שאף אחד לא יתאכזב מהן אם תלמידיהן יגיעו להישגים נמוכים, סופו שיוליך לכשלון חינוכי.

החברה הישראלית צריכה להיפתח להתארגנויות קהילתיות מן הסוג אשר עד כה נתפס כ"פוגע באחדות העם" או כ"פוגע בבטחון המדינה". חיזוק המערך הקהילתי של החברה יכול רק לתרום לחיזוק החברה כולה. מנגנון המדינה איננו יכול, ואף איננו צריך, לשאוף לשלוט בכל תחומי הפעילות של האזרחים והאזרחיות. המשימה שמימסד המדינה נטל על עצמו בשנות החמישים, "לחנך" את העולים מארצות ערב, נועדה לכשלון מרגע שהוחלט לבצעה תוך התעלמות מרצונותיהם של העולים עצמם, ותוך דחיקתם מכל מסגרת של השפעה. לעומת זאת, כל תכנית שהצליחה במידה כלשהי, הצליחה משום שנעשתה תוך משא־ומתן מתמשך עם קהילות או שכונות — כדוגמת הרפורמה, שמבחינת תושבי השכונות המבוססות של הערים הגדולות היא סיפור של הצלחה.

מערכת חינוך היא חלק מן המארג הקהילתי, היא שואבת ממנו ומחזקת אותו. מערכת חינוך ללא תשתית קהילתית היא מערכת תלושה, שאינה מסוגלת ליצור קשר אורגאני בין מורה לבין תלמידים, בין ספר הלימוד לבין הילד או הילדה, בין המסלול הלימודי לבין מסלולי החיים האופייניים לקהילה; באותה מידה, קהילה ללא מערכת חינוך משלה היא קהילה החסרה כלי תודעתי, ארגוני ופוליטי חשוב; מערכת החינוך מספקת לקהילה מקום עבודה ויצירה עבור יוצריה וסופריה, מהווה מקור לגיוס של פעילים

קהילתיים ופוליטיים, ומעניקה במה שעליה ניתן לגבש תכנים ומסרים קהילתיים.

באשר למזרחים, העדרה של מסגרת חינוכית קהילתית מנעה מהם זירה של גיבוש ושל ביטוי, כמו גם מסגרת לפעילות של מנהיגים פוטנציאליים. חסרון זה בולט בהשוואה למצב ביישובים הערבים, שם יכולים מורים בפרט, ואינטלקטואלים בכלל, להפוך למנהיגים ולדוברים קהילתיים; אצל המזרחים, לעומת זאת, הדוברים הם לרוב עסקנים פוליטיים, שעברו מסלול קידום בשרותם של הבוסים המפלגתיים, ועל כן כה רבים מהם משרתים אינטרסים כלכליים, בטחוניים וארגוניים של הממסד השלטוני.

פתיחות מימסדית להתארגנויות קהילתיות היא רק צד אחד של השינוי הנדרש. שכן בפתיחות זו אין די, בייחוד לאור העובדה שלאחר עשרות שנות דיכוי וחסימה של התארגנויות מזרחיות וערביות, אין לצפות לכך שאלה תקומנה יש מאין, בן־לילה. המימסד המדינתי, אשר בעבר מילא תפקיד מרכזי בעיצוב המערכת המעמדית הישראלית, צריך גם הוא להציב לעצמו כיום מטרות חדשות.

המטרה הראשונה במעלה צריכה להיות פיתוח כלכלי וחברתי רחב־מימדים, שכן, שינוי יסודי של המבנה והתוצר של מערכת־החינוך הישראלית לא ייתכן, כיום, ללא פיתוח שכזה. אלא שלשם כך דרושה תפיסה חדשה של פיתוח, שעיקרה השתלבות במאמץ פיתוח איזורי, תוך יצירת מארג של יחסי־חליפין ושיתוף־פעולה עם העולם הערבי הסובב, בכלל, ועם העם הערבי הפלסטיני השכן, בפרט.

פיתוח כלכלי שיהיה בר־סיכוי לטווח ארוך, אפשרי בימינו בעיקר במסגרת רחבה מזו של המדינה. הדבר נכון לגבי מרבית ארצות תבל, כולל הגדולות שבהן, והוא נכון על אחת כמה וכמה לגבי ישראל הקטנה. המשק העולמי בן־ימינו מבוסס על שווקים גדולים, מערכות־ייצור גדולות, שיתוף־פעולה בין גורמים רבים במישור העולמי. כלכלה זעירה כזו של ישראל לא התקיימה בעבר, וגם לא תוכל להתקיים לאורך זמן בעתיד, ללא סיוע חיצוני, וללא קשר אמיץ ובר־קיימא עם כלכלות אחרות. בוודאי שהיא אינה יכולה לספק תשתית לפיתוח רחב היקף, מן הסוג שיאפשר קליטתם של מאות־אלפי אקדמאים.

עד כה התבססו תכניות הפיתוח בישראל על אוריינטאציה אירופית ו/או אמריקאית, כאשר השאיפה היתה לאתר "פלחי שוק" כדאיים באירופה ובאמריקה, שמנקודת־ראותן של אותן מדינות היו שוליים, ואילו מבחינתה של ישראל העניקו תחושה של הצטרפות אל "השורה הראשונה של המדע והטכנולוגיה". מבחינה זאת היו תכניות־הפיתוח בישראל מבוססות,

למעשה, על התכוונות אל תכניות־הפיתוח של המעצמות. והתכוונות זו, יש לציין, לא איפשרה פיתוח מתמשך וארוך־טווח של מערכת החינוך האיכותי, שכן כל שנדרש — כמו בתעשיות האלקטרוניקה שהוקמו בשנות השבעים — הוא גרעין קטן, יחסית, של מהנדסים וחוקרים, כשלצידם עובדים פועלים ופועלות בעלי הכשרה מינימאלית, בעבודות ההרכבה הפשוטות.

תפיסה חדשה של פיתוח צריכה להתבסס גם על ראייה שונה של ההרכב הפנימי של החברה הישראלית. ובמלים אחרות — היא צריכה לשאוף לפיתוח של מכלול מרכיביה של החברה. התפיסה המסתגרת של "חברה חלוצית", חברה של "הטובים לטיס" ושל "צמרת" או "עילית משרתת", היתה תפיסה שתאמה את הגישה לפיה אנו אי אירופי קטן בתוך ים מזרחי גדול. ואילו תפיסה של פיתוח איזורי צריכה להתבסס על פתיחות, על שיתוף־פעולה עם כל הקבוצות, על הכנסתן של כל הקבוצות למעגל היצירה והפיתוח. שהרי אם אכן יש לישראל יתרון איכותי כלשהו במישור המחקר, המדע והטכנולוגיה, עליה לשתף בו את כל חלקי החברה, ולא לשמרו כנכס בלעדי של קבוצה אחת בתוכה, כאותו אוצר שמור המועבר מדור לדור בתוך המשפחה. שכן, בסופו של דבר, אם אין לאותה "איכות" יכולת לגרום לפיתוח כולל של סביבתה, אין בה יתרון כלשהו, גם לא לבעלי האוצר עצמם.

כיום, לאחר שנפרץ סדק ראשון בחומת ההסגר הערבי, בדמות הסכם השלום עם מצרים, וכאשר המנהיגות של העם הפלסטיני, עימו מנהלים היהודים סכסוך המתמשך מזה למעלה ממאה שנה, מכירה בזכות קיומה העצמאי של מדינת ישראל, לצד מדינה פלסטינית, תפקידה העיקרי של ההנהגה המדינית הישראלית הוא להניח תשתית לשילובה של החברה הישראלית בסביבתה הקרובה. כך תוכל ישראל ליטול חלק במאמץ פיתוח של המזרח התיכון, אחד האיזורים שנותר בשולי ההתפתחות הכלכלית והטכנולוגית העולמית, נתון לניצול של אינטרסים רחוקים, ומסוכסך בתוך עצמו לתועלתם של אותם אינטרסים. כאן יכולה ישראל לשאוף להיות שותפה מלאה ומרכזית — ולא ארץ קטנה ורחוקה הבאה ללקט את פירורי הפיתוח של המעצמות. זהו כיוון אשר יכול לאפשר לחברה הישראלית — כמו גם לכל שכנותיה — פריחה של מכלול המשאבים האנושיים הפנימיים, ולפתוח בפני כל הקבוצות המרכיבות אותה פתח של קידום.

אוריינטאציית פיתוח מזרח־תיכונית תגביר, קרוב לוודאי, את הפתיחות של החברה הישראלית להתארגנויות קהילתיות חדשות, שכן פעילויות קבוצתיות אשר עד כה תויגו באופן שלילי על־ידי הממסד החברתי־פוליטי,

כגון אלה של מזרחים ושל ערבים, יועמדו באור חיובי, כתורמות למאמץ ההשתלבות באיזור. צמיחתה של חברה ישראלית פלורליסטית תהיה כרוכה, בלא ספק, בהרפיית המונופול התרבותי־כלכלי־פוליטי הפנימי, המצוי בידיה של הציונות האירופית. כמו כן יהיה הדבר כרוך בנטישתן של אידיאולוגיות של עליונות תרבותית מן הסוג של פרנקנשטיין ועמיתיו. מצד שני, עמדה פתוחה ומשוחררת של בעלי המונופול של היום תאפשר את פיתוחה, את חיזוקה ואת העשרתה של החברה הישראלית בכללותה.

פיתוח כלכלי במסגרת של חברה ישראלית פלוראליסטית טומן בחובו את האפשרות לשינוי מעמדם החינוכי של מזרחים ושל ערבים בישראל. השיפור בהישגיהם הלימודיים של ילדי השכונות ועיירות־הפיתוח לא יבוא מ"פאטנטים" למיניהם — יום לימודים ארוך, שיעורי העשרה, הוראה יחידנית, הוראה פעלתנית, בית־ספר אפקטיבי, וכיו"ב. כפי שראינו במהלך הספר, תולדותיה של מערכת־החינוך בישראל גדושות בדוגמאות של "פאטנטים" שכאלה. השיפור גם לא יבוא מהרחבתה של ההשכלה הגבוהה על־ידי פתיחת מוסדות־לימוד אוניברסיטאיים פרטיים, שרק בני ובנות עשירים יוכלו לעמוד בהם, או על־ידי פתיחתן של מכללות בעלות רמה נמוכה באיזורי הפיתוח. הפתח לשינוי טמון בפיתוח כלכלי ובפתיחות חברתית, שיאפשרו את פריצתם של מזרחים אל מחוץ למעגל הסגור של עבודות ייצור או פקידות במפעל המקומי, ואל מחוץ לבתי־ספר ל"טעוני טיפוח". המעבר דרך הפתח הזה יהיה תלוי, כפי שנאמר, גם בהתגבשות קהילתית, אשר תאפשר השתתפות מלאה בהזדמנויות החדשות, כולל הקמתן של מסגרות חינוך חדשות ושל מסגרות חדשות של פעילות כלכלית.

כך גם לגבי אזרחיה הערבים של ישראל. הפתרון להשכלתם של בני־הנוער הערבים שאינם מגיעים לסוף התיכון איננו מצוי בפתיחתם של בתי־ספר מקצועיים, בהרחבת החינוך המיוחד או בקבלת תקציבים לתכניות ל"טעוני טיפוח". כל אלה עשויים לסייע בהקמתה של "תעשיית טעוני טיפוח" ערבית, שתספק תעסוקה לשכבה דקה של בני המעמד הבינוני — אך לא תיטיב עם המוני התלמידים והתלמידות בני השכבות הלא מבוססות. הפתרון מצוי בהרחבת אפשרויות התעסוקה של בוגרי אוניברסיטאות ערביים, כדי שלימודים עיוניים לא ייחשבו ל"בזבוז". הפתרון הוא בהרחבת המערכת האוניברסיטאית הישראלית — כולל הקמתם של מוסדות קהילתיים להשכלה גבוהה — שתקלוט לתוכה מאות ואלפי מרצים ערבים; בפתיחת משרדי ממשלה בפני פקידים ופקידות ערביים, שיהיו, כמו מקביליהם היהודים, בעלי השכלה תיכונית ואקדמית; פתיחתם של מפעלים וחברות מסחר בפני מהנדסים ואנשי מינהל ערבים; ובהשקעה מאסיבית בפיתוח

כלכלי של המגזר הערבי, שיהיה בשליטה של אנשי עסקים ערבים, דבר שיפתח כר רחב נוסף להעסקתם של משכילים ערבים.

מערכת חינוך המובילה רק 7.6% מגילאי 20 עד 29 — נתון אחרון שפורסם על־ידי הלשכה המרכזית לסטיסטיקה, ומתייחס ל־1985 — לחינוך אוניברסיטאי, אינה קבילה בסוף המאה העשרים. מערכת שכזו אינה יכולה להבטיח תשתית מוצקה לעמידה בקצב ההתפתחות של אירופה, אמריקה ויפאן. ובאשר לאיזורנו — אם יימשך העימות עם הפלסטינים וארצות־ערב, מערכת שכזו אינו מבטיחה כושר עמידה עצמאי לאורך זמן, ואילו אם יהיה שלום והגבולות ייפתחו, מערכת שכזו אינה מעניקה לתושבי ישראל משאבים מספיקים להשתתף באורח משמעותי בתהליך של פיתוח איזורי.

מקורות

אגוזי, משה. 1980. "סקירה סטטיסטית של החינוך התיכון ובחינות הבגרות". בתוך נבו, ברוך (עורך), *בחינות הבגרות*. תל־אביב, עם עובד.

אדלר, חיים. 1969. "מקומו של החינוך במיזוג עדות בישראל". בתוך *מיזוג גלויות: ימי עיון באוניברסיטה העברית בירושלים*. ירושלים, מאגנס.

אופנהיימר, יונתן. 1979. "הדרוזים בישראל כערבים וכלא־ערבים". *מחברות למחקר ולבקורת*, מס. 3 (דצמבר).

אילן, ד. 1985. "בדיקה אירגונית באגף לחינוך ולתרבות לערבים — דו"ח מסכם". משרד החינוך והתרבות, ירושלים, 1978. מצוטט אצל סעד צרצור, 1985.

אלבוים־דרור, רחל. 1985. "קביעת מדיניות החינוך בישראל". בתוך אקרמן, וולטר, אריק כרמון ודוד צוקר (עורכים), *חינוך בחברה מתהווה: המערכת הישראלית*. תל־אביב, הקיבוץ המאוחד.

אלבוים־דרור, רחל. 1986. *החינוך העברי בארץ־ישראל*. ירושלים, יד בן־צבי. כרך א'.

אלבוים־דרור, רחל, (עורכת). 1987. "דו"ח סמינר על מבנה מערכת החינוך בעקבות ועדת פראוור". בית־הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, תשכ"ו. מצוטט אצל דוד לוי, 1987.

אלון, מוני. 1980. "היחס לבחינות הבגרות במוסדות החינוך של הקיבוץ הארצי". בתוך נבו, ברוך (עורך), *בחינות הבגרות*. תל־אביב, עם עובד.

אל־חאג', מאג'ד. 1989. *החינוך לדמוקרטיה בבית־הספר הערבי בישראל: בעיות ומשימות*. גבעת חביבה, המכון ללימודים ערביים.

אלטשולר, מרדכי. 1980. *הקיבוץ היהודי בברית־המועצות בימינו: ניתוח סוציו־דמוגרפי*. ירושלים, מאגנס.

אלישר, אליהו. 1980. *לחיות עם יהודים*. ירושלים, י. מרכוס.

אמיר, יהודה, יו"ר. 1979. *דו"ח הוועדה הציבורית לבדיקת הרפורמה במערכת החינוך בישראל*. ירושלים, משרד החינוך והתרבות, אפריל 1979.

אמיר, שמואל. 1989. "מבנה ההשכלה והפרשי שכר בכוח העבודה הישראלי בשנות השבעים". בתוך בן־פורת, יורם (עורך), *המשק הישראלי: חבלי צמיחה*. תל־אביב, עם עובד.

אמיר, בנימין, ונחום בלס. 1985. "התפתחותה של מדיניות משרד החינוך והתרבות בתחום האינטגרציה החברתית במערכת החינוך שבישראל". בתוך אמיר, יהודה, שלמה שרן ורחל בן־ארי, *אינטגרציה בחינוך*. תל־אביב, עם עובד.

באשי, יוסף, סורל קאהן ודניאל דיוויס. 1981. *ההישגים הלימודיים של בית־הספר היסודי הערבי בישראל*. ירושלים, בית־הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית.

באשי, יוסף. 1985. "החינוך היסודי". בתוך אקרמן, וולטר, אריק כרמון ודוד צוקר, *חינוך בחברה מתהווה: המערכת הישראלית*. תל־אביב, הקיבוץ המאוחד ומוסד ון ליר.

בהרל, אורי. 1965. *השפעת העלייה ההמונית על השכר בישראל*. ירושלים, מרכז פאלק למחקר כלכלי בישראל.

בילצקי, פ. 1978. *עובדי הוראה בלתי־מוסמכים בחמ"ד*. משרד החינוך והתרבות, המחלקה לתכנון.

בלום, ג'פרי. 1988. *מיתוס ה־IQ*. תל־אביב, מפרש.

בנטואיץ, יוסף. 1960. *החינוך במדינת ישראל*. תל־אביב, צ'צ'יק.

בן־אור, י.ל. 1951. "החינוך הערבי בישראל". בתוך *ידיעות משרד החינוך והתרבות* ב־ג (אלול). ירושלים, משרד החינוך והתרבות.

בן־גוריון, דוד. 1964. *נצח ישראל*. תל־אביב, עיינות.

בן־דוד, יוסף. 1985. "אוניברסיטאות בישראל: דילמות של גידול, גיוון וניהול". בתוך אקרמן, וולטר, אריק כרמון ודוד צוקר (עורכים), *חינוך בחברה מתהווה: המערכת הישראלית*. תל־אביב, הקיבוץ המאוחד.

בן זמרה, ציפורה ומרים שמידע. 1972. *התגבשותה של חברת הנוער בישיבה התיכונית בעלת הפנימייה*. אוניברסיטת בר־אילן, בית־הספר לחינוך.

בן־פורת, יורם. 1989. "המשק הישראלי — חבלי צמיחה". בתוך בן־פורת, יורם (עורך), *המשק הישראלי: חבלי צמיחה*. תל־אביב, עם עובד.

בן־פורת, יורם. 1989 א'. "גונים ופערים באוכלוסיה ובכוח העבודה". בתוך בן־פורת, יורם (עורך), *המשק הישראלי: חבלי צמיחה*. תל־אביב, עם עובד.

בן־שחר, גרשון, ומיכל בלר. 1980. "הערכת השימוש בציוני תעודת הבגרות כמכשיר לברירת סטודנטים". בתוך נבו, ברוך (עורך), *בחינות הבגרות*. תל־אביב, עם עובד.

בראגינסקי, יהודה. 1978. *גולה במצוקתה*. תל־אביב, הקיבוץ המאוחד.

ברגלס, איתן. 1989. "נטל הבטחון והמשק הישראלי". בתוך בן־פורת, יורם (עורך), *המשק הישראלי: חבלי צמיחה*. תל־אביב, עם עובד.

ברונו, מיכאל. 1989. "זעזועים חיצוניים ותגובות פנימיות: תיפקודה המקרו־כלכלי של ישראל, 1965-1982". בתוך בן־פורת, יורם (עורך), *המשק הישראלי: חבלי צמיחה*. תל־אביב, עם עובד.

בר־לב, מרדכי. 1977. בוגרי הישיבות התיכוניות בארץ־ישראל בין מסורת לחידוש. אוני־ברסיטת בר־אילן, המחלקה לסוציולוגיה, עבודת לקבלת תואר ד"ר.

בר־לב, מרדכי. 1978. "דיוקנם החברתי של בוגרי המדרשיה — מחקר משווה עם בוגרי ישיבות תיכוניות אחרות". *ניב המדרשיה*, 13, גליון תשל"ח־ט.

ברנשטיין, דבורה. 1980. "המעברות בשנות החמישים". חיפה, *מחברות למחקר ולבקורת*, מס. 5 (נובמבר).

דון־יחיא, אליעזר. 1985. "המאבק על החינוך במחנות העולים וגילוייו במישור הציבורי". *ניב המדרשיה*, כרך י"ח־י"ט.

דורון, רינה, ודניאל מילין. 1979. "מעמד המגמות העיוניות והמקצועיות בבית־הספר המקיף בישראל". *מגמות*, כרך כ"ד, (3).

הארץ. עיתון יומי.

הדני, י. 1980. "לבעיותיה של אוכלוסית התלמידים ט"ט בחמ"ד". *בשדה חמ"ד*, כ"ג.

הוועדה הבינאוניברסיטאית למדיניות קבלה. 1989. *דרישות ההרשמה לאוניברסיטאות*. ירושלים, האוניברסיטה העברית.

ה.ל.ה., הוועד הציבורי למען החינוך בשכונות ובעיירות־הפיתוח. *עלון ה.ל.ה.* תל־אביב, דו־ירחון.
הלוי, נדב, ורות קלינוב־מלול. 1972. *ההתפתחות הכלכלית של ישראל*. ירושלים, אקדמון.
הלל, שלמה. 1986. *רוח קדים*. תל־אביב, עידנים.
הלפר, ג׳ף, אלכס וינגרוד ומשה שוקד. 1985. ״מעורבות הקהילה בתהליך האינטגרציה״. בתוך אמיר, יהודה, שלמה שרן ורחל בן־ארי (עורכים), *אינטגרציה בחינוך*. תל־אביב, עם עובד.
המועצה הציבורית לרווחה חברתית. 1975. הצוות לענינים ערביים. *כמה מבעיות החינוך במגזר הערבי*.
המרכז לחינוך הדתי בישראל. 1965. *תכנון החנוך העל־יסודי הדתי לשנים תשכ״ו-תש״ל*. ירושלים (ניסן).
הסוכנות היהודית. 1970. ״16 שנה של קליטת עולים בישראל״. בתוך ליסק משה, בוורלי מזרחי ועפרה בן־דוד (עורכים), *עולים בישראל*. ירושלים, אקדמון.
הרמתי, שלמה. 1979. *ראשית החינוך העברי בארץ ותרומתו להחיאת הלשון*. ירושלים, ראובן מס.
הרצל, בנימין זאב. *מדינת היהודים*. תל־אביב, מהדורת ידיעות אחרונות, 1978.
וינטר, מיכאל. 1981. *התפתחות במבנה מערכת החינוך במצרים בשנות ה־70*. תל־אביב, אוניברסיטת תל־אביב, מכון שילוח.
וינטר, מיכאל. 1981 א׳. ״בעיות יסוד במערכת החינוך״. בתוך ליש, אהרן (עורך), *הערבים בישראל – רציפות ותמורה*. ירושלים, מאגנס.
ושיץ, יוסף. 1957. ״חינוך ילדי הערבים בישראל״. *אפקים*, כרך 11 (ג).
זילברברג, רות. 1987. *הלימודים לתואר ראשון במערכת ההשכלה הגבוהה*. ירושלים, המועצה להשכלה גבוהה.
חידר, עזיז. 1985. *החינוך המקצועי־טכנולוגי במגזר הערבי בישראל*. תל־אביב, המרכז הבינלאומי לשלום במזרח התיכון.
חן, מיכאל. 1975. ״׳ניעות מטעם׳ ו׳ניעות תחרותית׳ בחינוך הממלכתי והממלכתי־דתי בישראל״. *מגמות*, כרך כ״ב (1).
חן, מיכאל, דרורה כפיר ואריה לוי. 1976. ״ההתמודדות עם הטרוגניות רמת ההישגים של התלמידים בחטיבות הביניים״. *מגמות*, כרך כ״ב (4).
חן, מיכאל, אריה לוי ודרורה כפיר. 1977. ״אפשרויות המפגש הבין־עדתי בחטיבות־הביניים, מימושו ותוצאותיו״. *מגמות*, כ״ג (3-4).
חן, מיכאל, אריה לוי וחיים אדלר. 1978. *הליך ותוצאה במעשה החינוך: להערכת תרומתה של חטיבת־הביניים למערכת החינוך*. בית־הספר לחינוך של אוניברסיטת תל־אביב והמכון לחקר הטיפוח באוניברסיטה העברית בירושלים.
חן, מיכאל. 1985. ״החינוך התיכוני העיוני העברי״. בתוך אקרמן, וולטר, אריק כרמון ודוד צוקר (עורכים), *חינוך בחברה מתהווה: המערכת הישראלית*. תל־אביב, הקיבוץ המאוחד.
ידלין, אהרן. 1969. ״במבחן המעשה החינוכי״. בתוך *מיזוג גלויות: ימי עיון באוניברסיטה העברית בירושלים*. ירושלים, מאגנס.
יוגב, אברהם, וחנה רודיטי. 1984. ״היועץ כשומר־הסף: הכוון תלמידים ׳טעוני טיפוח׳ ו׳מבוססים׳ בידי יועצים חינוכיים״. *מגמות*, כרך כ״ח (4).

יוגב, כרמי. 1980. "המתכונת החדשה של ארגון הלימודים בחטיבה העליונה ושל בחינות הבגרות". בתוך נבו, ברוך (עורך), *בחינות הבגרות*. תל־אביב, עם עובד.
ירון, אברהם. 1970. "ההקבצה, מהותה ועקרונותיה". בתוך עדיאל, ש. (עורך), *עשור למפעלי הטיפוח*. ירושלים, משרד החינוך והתרבות.
ישראל. הוועדה הציבורית לבדיקת הרפורמה במערכת החינוך בישראל. 1979. *דין וחשבון*. ירושלים.
ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. *שנתון*, שנים שונות. ירושלים.
ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. 1955. *סטטיסטיקה של חינוך ותרבות תשי"ג*, חלק ב'. ירושלים.
ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. 1957. *בתי־הספר וגני הילדים (תשט"ז)*. ירושלים.
ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. 1963. מפקד האוכלוסין והדיור, 1961: *כוח העבודה*, חלק 1. ירושלים.
ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. 1965. *בתי ספר וגני ילדים תשי"ח עד תשכ"ב*. ירושלים.
ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. 1980. *התכונות הדמוגרפיות־חברתיות של תלמידי הגנים ובתי־הספר*, תשל"ז. ירושלים.
ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. 1985. "תכונות דמוגרפיות וחברתיות של תלמידי בתי־ספר יסודיים, מיוחדים וחטיבות ביניים (חינוך עברי וערבי), תשמ"ד". *ירחון סטטיסטי לישראל*, מוסף 4 (אפריל).
ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. 1986. פרסומי מפקד האוכלוסין והדיור 1983, מס. 10, *תכונות השכלתיות של האוכלוסיה ושפות דיבור*. ירושלים.
ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. 1987. פרסומי מפקד האוכלוסין והדיור 1983, מס. 13, *כוח העבודה*. ירושלים.
ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. 1989. *הודעה לעתונות*, 19 ביוני. ירושלים.
ישראל, ועדת ראש הממשלה לילדים ובני־נוער במצוקה. 1971. דין וחשבון. נספח 7: *דו"ח הצוות לעניין מערכת החינוך הפנימייתי לבני נוער החיים מחוץ למשפחתם*. ירושלים.
ישראל, משרד החינוך והתרבות. 1949. *ידיעות מחלקת החינוך*, ב'. תל־אביב.
ישראל, משרד החינוך והתרבות. 1958. המזכירות הפדגוגית. *מבעיות אירגון ההוראה בבתי־הספר שבישובי עולים: הרצאות ודיונים בכינוס המפקחים, ל"ג בעומר תשי"ח – 8 במאי 1958*. ירושלים.
ישראל, משרד החינוך והתרבות. 1966. *בית־הספר המקיף: דין וחשבון על הדיונים בדבר בית־הספר המקיף בהשתתפות ד"ר ר' פדלי וד"ר י' אורינג*. ירושלים.
ישראל, משרד החינוך והתרבות. 1983. *מערכת החינוך בראי המספרים, 1983*. ירושלים.
ישראל, משרד החינוך והתרבות. 1984. *חידושים במערכת החינוך בשנת הלימודים תשמ"ד*. ירושלים.
ישראל, משרד החינוך והתרבות. 1985. צוות המנכ"לים לאלטרנטיבות חינוכיות וטיפוליות. *דו"ח הוועדה לבדיקת החינוך הערבי*. ירושלים.
ישראל, משרד החינוך והתרבות. 1986. מערכת החינוך הטכנולוגי. *הנתיב הטכנולוגי בבתיה"ס העל־יסודיים והעל־תיכוניים בשנת הלימודים תשמ"ו*. חולון, המרכז לחינוך טכנולוגי.

ישראל, משרד החינוך והתרבות. 1990. *הרפורמה והאינטגרציה: מובאות וקטעי מקורות*. ירושלים.

ישראל, משרד המסחר והתעשייה. 1957. *תכנית פיתוח התעשייה 1957־1961: קוים ראשונים*. ירושלים.

ישראל, משרד ראש הממשלה. גנזך המדינה. תיקים שונים של משרד החינוך והתרבות, שנים 1948־1958.

ישראל, משרד ראש הממשלה. 1961. נציבות שרות המדינה. *מחקר השוואתי על הרכב עובדי המדינה: ביוני 1953, במרס 1955, ובמרס 1960*. ירושלים.

ישראל, משרד ראש הממשלה. 1968. הרשות לתכנון כלכלי. *התפתחות המשק הלאומי*. ירושלים.

ישראל, משרד ראש הממשלה. 1974. *שנתון הממשלה תשל"ג/ד*. ירושלים.

כהן, אהרן. 1951. "לבעיות החינוך של ילדי הערבים בישראל". *מגמות*, כרך ב' (2). ירושלים.

כהן, חיים. 1973. *היהודים בארצות המזרח התיכון בימינו*. ירושלים, הקיבוץ המאוחד.

כהן, ישראל. 1981. *מערכת החינוך בשנות הלימודים תשל"ח-תשמ"א*. ירושלים, משרד החינוך והתרבות, לשכת הדובר.

כהנא, ראובן, וליאורה סטאר. 1984. *חינוך ועבודה: תהליכי סוציאליזציה מקצועית בישראל*. ירושלים, מאגנס.

כץ, צבי. 1982. "קבוצות לחץ בתהליכי המיפוי העירוני". *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, מס. 10 (חורף).

לבנברג, עליזה, 1965. *פרקי קרית־שמונה*. תל־אביב, שוקן.

לואיס, ברנארד. 1983. *צמיחתה של תורכיה המודרנית*. ירושלים, מאגנס.

לוי, דוד. 1987. הדינמיקה של בנית סדר יום: חקר אירוע הרפורמה במערכת החינוך. עבודה לקבלת תואר מ.א. החוג למדעי המדינה, אוניברסיטת חיפה, 1987.

לוסטיק, איאן. 1985. *ערבים במדינה היהודית*. חיפה, מפרש.

ליפשיץ, ישעיהו, ואילן אפרתי. 1987. *עמדת ועד פעולה של הורי התלמידים בדרום רחובות (מזרח ומערב)*. מוגש לוועדה לבדיקת מבנה מערכת החינוך העל־יסודי בר־חובות. רחובות.

מאיר, יוסף. 1981. "התפתחות ההשכלה בקרב היהודים בעיראק בשנים 1830-1974". בתוך זהרי, מנחם, אריה טרטקובר, מיכאל זנד ואברהם חיים (עורכים), *הגות עברית בארצות האיסלאם*. *ירושלים, הסוכנות היהודית*.

מאיר, יוסף. 1989. התפתחות חברתית־תרבותית של יהודי עיראק, מאז 1830 ועד ימינו. תל־אביב, נהריים.

מוניק, אריה. 1981. *ארגוני אורט בברית־המועצות בשנים 1917-1938*. תל־אביב, אוניבר־סיטת תל־אביב.

מטרס, יהודה, גילה נועם ויצחק בר־חיים. 1984. *חניכי ישראל במעבר לבגרות: דפוסי לימודים, שירות צבאי ותעסוקה*. ירושלים, מכון ברוקדייל.

מינקוביץ, א., ד' דיוויס, י' באשי. 1980. *הישגי החינוך של בית־הספר היסודי בישראל*. ירושלים, בית־הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית.

מכון סאלד. 1986. *מחקרים בחינוך הממלכתי־דתי בישראל*. ירושלים.

מנדלסון, עזרא. 1986. *התנועה הציונית בפולין: שנות ההתהוות, 1926-1915*. ירושלים, הספריה הציונית על־יד ההסתדרות הציונית העולמית.

מעון, מלכה. 1975. *סוציאליזציה למילוי תפקידי מין בבית־הספר הממלכתי בישראל*. ירושלים, המכון לחקר העבודה והרווחה.

מערכת מגמות. 1951. "הערות המערכת למאמר על חינוך ילדי הערבים בישראל". *מגמות*, כרך ב' (2). ירושלים.

מצר, יעקב. 1989. "האטת הצמיחה הכלכלית בישראל: תופעה חולפת או עידן חדש?" בתוך בן־פורת, יורם (עורך), *המשק הישראלי: חבלי צמיחה*. תל־אביב, עם עובד.

מרעי, סמי. 1976. "חינוך גבוה בשלושה כפרים ערבים חצויים בין ישראל לבין הגדה המערבית". *המזרח החדש*, כרך כ"ו (1-2).

מרעי, סמי ונביה דאהר. 1976. *עובדות ומגמות בהתפתחות החינוך הערבי בישראל, 1976*. חיפה, אוניברסיטת חיפה, המכון לחקר החינוך הערבי ולפיתוחו.

נהון, יעקב. 1987. *דפוסי התרחבות ההשכלה ומבנה הזדמנויות התעסוקה – המימד העדתי*. ירושלים, מכון ירושלים לחקר ישראל.

סבירסקי, ברברה. 1984. *בנות חוה, בנות לילית*. גבעתיים, המין השני.

סבירסקי, ברברה. 1987. "נשים ישראליות בקו־הייצור". בתוך ארנרייך, ברברה, ואנט פואנטס, *נשים בקו־הייצור העולמי*. חיפה, ברירות.

סבירסקי, שלמה. 1981. *לא נחשלים אלא מנוחשלים*. חיפה, מחברות למחקר ולבקורת.

סבירסקי, שלמה. 1982. *קמפוס, חברה ומדינה*. ירושלים, מפרש.

סבירסקי, שלמה, ומנחם שושן. 1985. *עיירות־הפיתוח: לקראת מחר שונה*. חיפה, יתד.

סימון, ע.א. 1951. "על משמעותו הכפולה של המושג 'פרימיטיביות'". *מגמות*, כרך ב' (3).

סימון, ע.א. 1966. "האדם במצוקתו ובתקינותו: על משנתו החינוכית של קרל פרנקנשטיין". *מגמות*, כרך י"ד (1).

סמילנסקי, משה. 1955. "סקר השרותים למען הנוער במעברות". *מגמות*, כרך ו' (2).

סמילנסקי, משה. 1957. "הבחינה החברתית של מבנה החינוך בישראל". *מגמות*, כרך ח' (4). גם בתוך ש.נ. אייזנשטאדט, ח. אדלר, ר. כהנא וא. שלח (עורכים), *חינוך וחברה בישראל*. ירושלים, אקדמון.

סמילנסקי, משה. 1961. "הצעה לרפורמה במבנה החינוך העל־יסודי". *מגמות*, כרך י"א (4).

סמילנסקי, משה. 1973. "התמודדות מערכת החינוך עם בעיותיהם של ילדים טעוני־טיפוח". בתוך חיים אורמיאן (עורך), *החינוך בישראל*. ירושלים, משרד החינוך והתרבות.

עדיאל, שרגא. 1970. "עשור למיפעלי־הטיפוח". בתוך עדיאל, שרגא (עורך), *עשור למיפעלי־הטיפוח*. ירושלים, משרד החינוך והתרבות.

עופר, גור. 1989. "ההוצאה הציבורית האזרחית בישראל". בתוך בן־פורת, יורם (עורך), *המשק הישראלי: חבלי צמיחה*. תל־אביב, עם עובד.

ענבר, דן. 1975. "אספקטים מבניים ומגמות בהפעלת הרפורמה בחינוך העברי". *מגמות*, כרך כ"א (3).

פורת, יהושע. 1971. *צמיחת התנועה הלאומית הפלסטינאית, 1929-1918*. ירושלים, האוניברסיטה העברית.

פורת, יהושע. 1978. *ממהומות למרידה: התנועה הלאומית הפלסטינית, 1929-1939*. תל־אביב, עם עובד.
פאלח, סלמאן. 1977. "החינוך בקרב הדרוזים בישראל". *מעלות*, 7.
פלד, אלעד. 1982. "ילדים מקופחי־חינוך מבני עדות המזרח ומדיניות חינוכם בתקופת היישוב (שנות הארבעים)". *עיונים בחינוך*, 34.
פלטק, יצחק, ומוחמד מחאמיד. 1989. *אות של פחם: עולמם של צעירים ערבים בישראל*. גבעת חביבה, המכון ללימודים ערביים.
פרי, מרדכי. "עירית חיפה והרפורמה בחינוך". מצוטט אצל דוד לוי, 1987.
פרנקנשטיין, קרל. 1947. *עזובת הנוער: מהותה, התהוותה וסימניה*. ירושלים, מוסד סאלד.
פרנקנשטיין, קרל. 1951. "לבעית ההבדלים האתניים". *מגמות*, כרך ב׳ (3).
פרנקנשטיין, קרל. 1951 א׳. "למושג הפרימיטיביות". *מגמות*, כרך ב׳ (4).
פרנקנשטיין, קרל. 1952. "הגישה הפסיכולוגית לבעית ההבדלים האתניים". *מגמות*, כרך ג׳ (2).
פרנקנשטיין, קרל. 1953. "עלית הנוער וחינוך העולים הצעירים". *מגמות*, כרך ד׳ (3).
פרנקנשטיין, קרל. 1957. *עוני, מופרעות, פרימיטיביות: לבעיית החיצוניות של סגנון החיים*. ירושלים, מוסד סאלד.
פרנקנשטיין, קרל. 1962. "בית הספר ללא הורים". *מגמות*, כרך י"ב (1).
פרנקנשטיין, קרל. 1965. "טיפוח החשיבה כמקור לביטחון אישי". בתוך משרד החינוך והתרבות, *תלמידים טעוני טיפוח בחינוך היסודי והעל יסודי: הרצאות ודיונים בכינוס המפקחים והמדריכים בתל־אביב, ניסן תשכ"ג*. ירושלים.
פרנקנשטיין, קרל. 1972. *שחרור החשיבה מכבליה: שיקום האינטליגנציה של מתבגרים טעוני־טיפוח – ניסוי וניתוחו*. ירושלים, בית־הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית.
פרנקנשטיין, קרל. 1977. *כנות ושוויון*. תל־אביב, ספריית פועלים.
פרנקנשטיין, קרל. 1981. *הם חושבים מחדש: פרקים בתורת ההוראה המשקמת*. תל־אביב, עם עובד.
פרנקנשטיין, קרל. 1983. *החיצון: בעיה חברתית*. תל־אביב, עם עובד.
פרנקנשטיין, קרל. 1983 א׳. "על דרכי ההוראה המשקמת". בתוך לם, צבי (עורך), *זרמים חדשים בחינוך*. תל־אביב, יחדיו.
צוקר, דוד. 1985. "בין שוויונות, אליטיזם והישגיות". בתוך אקרמן, וולטר, אריק כרמון ודוד צוקר (עורכים), *חינוך בחברה מתהווה: המערכת הישראלית*. תל־אביב, הקיבוץ המאוחד.
צוריאלי, יוסף. 1987. מבעיות חינוך ילדי התימנים בישראל (תרמ"ב-תש"ח). ירושלים, האוניברסיטה העברית, חיבור לשם קבלת תואר ד"ר.
צרצור, סעד. 1985. "לשאלת חינוכו של מיעוט זר במדינתו". בתוך אקרמן, וולטר, אריק כרמון ודוד צוקר (עורכים), *חינוך בחברה מתהווה: המערכת הישראלית*. תל־אביב, הקיבוץ המאוחד.
קיימן, צ׳רלס. 1984. "אחרי האסון: הערבים במדינת ישראל 1948-1950". חיפה, *מחברות למחקר ולבקורת*, מס. 10.
קיל, יהודה. 1969. "הערות לסיכומה של תקופה". *בשדה חמ"ד*, כרך י"ב, תשכ"ט.
קיל, יהודה. 1977. *החמ"ד – שורשיו, תולדותיו ובעיותיו*. ירושלים, משרד החינוך והתרבות.

קלינוב, רות. 1989. "השינוי במבנה הענפי: שנות גאות ושנות שפל". בתוך בן־פורת, יורם (עורך), *המשק הישראלי: חבלי צמיחה*. תל־אביב, עם עובד.

קצ'נסקי, מרים. 1987. "המעברות". בתוך נאור, מרדכי (עורך), *עולים ומעברות, 1952-1948*. ירושלים, יד יצחק בן־צבי.

קשתי, יצחק, ומרגלית יוסיפון. 1985. *חינוך כמיקוח חברתי*. תל־אביב, הקיבוץ המאוחד.

רוזנהק, שמואל. 1954. "על מערכת החינוך היהודי בפולין בין שתי מלחמות העולם". בתוך היילפרין, ישראל (עורך), *בית ישראל בפולין: מימים ראשונים ועד לימות החורבן*. ירושלים, ההסתדרות הציונית. כרך ב'.

רוזנפלד, הנרי. 1964. *הם היו פלחים*. תל־אביב, הקיבוץ המאוחד.

רוזנפלד, הנרי. 1979. "המצב המעמדי של המיעוט הלאומי הערבי בישראל". *מחברות למחקר ולבקורת*, מס. 3.

רוזנפלד, הנרי, ושולמית כרמי. 1979. "ניכוס אמצעים ציבוריים ומעמד בינוני תוצר המ־דינה". *מחברות למחקר ולבקורת*, מס. 2.

רופין, ארתור. 1968. *פרקי חיי*. תל־אביב, עם עובד.

ריגר, אליעזר. 1940. *החינוך העברי בארץ־ישראל*. תל־אביב, דביר.

רימלט, אלימלך. 1971. *דו"ח הועדה הפרלמנטרית לבחינת החינוך היסודי והעל־יסודי בישראל*. מצוטט אצל דוד לוי, 1987.

רינות, חנוך. 1985. "חינוך פנימייתי בחברה מתהווה". בתוך אקרמן, וולטר, אריק כרמון ודוד צוקר (עורכים), *חינוך בחברה מתהווה: המערכת הישראלית*. תל־אביב, הקיבוץ המאוחד.

רכס, אלי. 1981. "המשכילים". בתוך ליש, אהרן (עורך), *הערבים בישראל: רציפות ותמורה*. ירושלים, מאגנס.

רש, נורה, חיים אדלר ודן ענבר. 1977. "עמדות המורים כלפי אינטגרציה בין־עדתית ומטרות החינוך בחטיבת־הביניים". *מגמות*, כרך כ"ג (4-3).

רשף, שמעון. 1980. *זרם העובדים בחינוך*. תל־אביב, הקיבוץ המאוחד ואוניברסיטת תל־אביב.

שגיא, יונה, ויצחק קשתי. 1987. "מרדנות וקולוניזציה בהסתגלות חניכים לפנימיות: ניתוח מקרה". *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, 14.

שוורצולד, יוסף. 1977. "הדימוי הסטריאוטיפי של הישראלי בעיני תלמידי חטיבת־הביניים: הקשר עדתי ודתי". *מגמות*, כ"ה (3).

שוורצולד, יוסף. 1978. "כנטע זר — על התלמיד הדתי מעדות המזרח בחטיבות הביניים המטופחות". *עיונים בחינוך*, 19.

שוורצולד, יוסף. 1979. "מושג העצמי של תלמידי חטיבות־הביניים: משמעותו לחינוך הדתי". *מגמות*, כ"ד (4).

שוורצולד, יוסף. 1985. "מפגש בין־עדתי בתנאים נבדלים: החינוך הממלכתי כנגד החינוך הממלכתי־דתי", בתוך יהודה אמיר, שלמה שרן ורחל בן־ארי (עורכים), *אינטגרציה בחינוך*. תל־אביב, עם עובד.

שוורצולד, יוסף. 1990. *החינוך הממלכתי־דתי: מציאות ומחקר*. רמת גן, אוניברסיטת בר־אילן.

שוחט, אלה. *הקולנוע הישראלי: היסטוריה ואידיאולוגיה*. בדפוס.

שור, איירה, ופאולו פרירה. 1990. *פדגוגיה של שחרור*. תל־אביב, מפרש.

שטאל, אברהם. 1957. "קשיים בעבודת בית־ספר במושב עולים". *מגמות*, כרך ח' (2).
שפירא, יונתן. 1984. *עילית ללא ממשיכים*. תל־אביב, ספרית פועלים.
שפירא, יוסף. 1960. *החינוך במושבי העולים: פרקי סיכום בשנת העשור, תש"ט-תשי"ט*. תל־אביב, המרכז לתרבות ולחינוך של הסתדרות העובדים הכללית, האגף לחינוך החקלאי.
שפירא, עובדיה. 1972. "הקדמה". בתוך שפירא, עובדיה (עורך), *מושבי עולים בישראל*. ירושלים, המחלקה להתיישבות של הסוכנות היהודית.

Abramovitch, Stanley. 1975. "Jewish Education in Morocco." *Jewish Education*, Vol. 43, 1973-75 (1).
Abu Lughod, Ibrahim. 1973. "Educating a Community in Exile." *Journal of Palestine Studies*, Vol. II, (3).
Abu-Muna, Butrus. 1965. "Spotlight on Arab Students." *New Outlook*, Vol. 8 (2).
Antonious, George. 1946. *The Arab Awakening*. New York, Capricorn.
Badran, Nabil A. 1980. "The Means of Survival: Education and the Palestinian Community, 1948-1967." *Journal of Palestine Studies*, Vol. X (4).
Ben Tsvi-Mayer, Shoshana. "Teaching Girls to be Women: Aspects of Sex Role Socialization in Jewish Schools in Israel," in Swirski, Barbara, and Marilyn Safir (eds), *Calling the Equality Bluff: Women in Israel*. New York, Pergamon. (Forthcoming).
Benavot, Aaron. 1983. "The Rise and Decline of Vocational Education." *Sociology of Education*, Vol. 56.
Bensimon, Doris, and Sergio DellaPergola. 1984. *La Population Juive de France: Socio-Demographie et Identite*. Jerusalem, The Hebrew University of Jerusalem, The Institute of Contemporary Jewry.
Boyd, Monica, David Featherman and Judah Matras. 1980. "Status Attainment of Immigrant and Immigrant Origin Categories in the United States, Canada and Israel." *Comparative Social Research*, Vol. 3.
Butler-Por, Nava. 1985. "Gifted Children in Three Israeli Cultures." In Freeman, John (ed), *The Psychology of Gifted Children*. New York, John Wiley.
Chouraqui, Andre. 1968. *Between East and West*. Philadelphia, Jewish Publication Society.
Cohen, Abner. 1965. *Arab Border-Villages in Israel*. Manchester, Manchester University Press.
DellaPergola, Sergio, and Allie A. Dubb. 1988. "South African Jewry: A Sociodemographic Profile." *American Jewish Year Book*, Vol. 88.
Dror, Rahel. 1963. "Education Research in Israel." *Scripta Hierosolymitana*, Vol. XIII.

Cerych, Ladislav, Sarah Colton, Jean-Pierre Jallade. 1981. *Student Flows and Expenditure in Higher Education 1965-1979*. Amsterdam, European Cultural Foundation, Institute of Education.
Freeman Butts, R. 1973. *The Education of the West*. New York, McGraw-Hill.
Gartner, Lloyd P. 1960. *The Jewish Immigrant in England, 1870-1914*. Detroit, Wayne State University Press.
Hallaj, Muhammad. 1980. "The Mission of Palestinian Higher Education." *Journal of Palestine Studies*, Vol. IX (4).
Inbar, M., and C. Adler. 1977. *Ethnic Integration in Israel*. New Brunswick, New Jersey, Transaction Books.
Jiryis, Sabri. 1976. *The Arabs in Israel*. New York, Monthly Review Press.
Kahane, R., and L. Starr. 1974. "Education Under Cross Pressures: An Analysis of the Dilemmas Facing Vocational Education in Israel."
בתוך כהנא, ראובן, ושמחה קופפשטיין (עורכים), החברה הישראלית, 1967-1973. ירושלים, אקדמון.
Klein, Zev, and Yohanan Eshel. 1980. *Integrating Jerusalem Schools*. New York, Academic Press.
Kleinberger, A.F. 1969. *Society, Schools and Progress in Israel*. Oxford, Pergamon Press.
Lewis, Arnold. 1979. *Power, Poverty and Education*. Ramat Gan, Turtledove.
Lieblich, Amia. 1985. "Sex Differences in Intelligence Tests Performance of Jewish and Arab School Children in Israel." In Safir, Marilyn, Martha T. Mednick, Dafna Israeli and Jessie Bernard (eds), *Women's Worlds*. New York, Praeger.
Liebow, Elliot. 1967. *Tally's Corner*. Boston, Little Brown.
Mar'i, Sami Khalil. 1978. *Arab Education in Israel*. Syracuse, Syracuse University Press.
Mar'i, Sami Khalil. 1985. "The Future of Palestinian Arab Education in Israel." *Journal of Palestine Studies*, Vol. 14, (2).
Ofer, Gur. 1967. *The Service Industries in a Developing Economy: Israel as a Case Study*. New York, Praeger.
Palestine, Government of. 1946. *Statistical Abstract of Palestine, 1944-45*. Jerusalem, Department of Statistics.
Safir, M. P., Gurmyseter, E., and Biton, D. 1977. "An Investigation of the Disproportional Representation of Boys and Girls Identified as Gifted in Two Major Cities in Israel." Paper presented at the Second World Congress on the Gifted, San Francisco, (August).
Safir, Marilyn P. 1986. "The Effects of Nature or of Nurture on Sex Differences in Intellectual Functioning: Israeli Findings." *Sex Roles*, Vol. 14, (11/12).
Said, Edward. 1978. *Orientalism*. New York, Pantheon.

Scher, Dena, Norman, Gabi, and Hershkowitz, Ruth. 1981. "Sex Roles in Israeli Elementary School Readers." *The Journal of Social Psychology*, 114.

Selzer, Michael. 1967. *The Aryanization of the Jewish State*. New York, Black Star.

Strunin, L. 1986. Ethnicity and Education in Israel: Integration in the Middle School. Ph.D. Dissertation, Department of Anthropology, Brandeis University.

Tibawi, A. 1956. *Arab Education in Mandatory Palestine*. London, Luzac and Co.

Tobin, Gary A. 1989. "A Sociodemographic Profile of Jews in the United States in the 1980s." In Schmelz, U.O., and Sergio DellaPergola (Eds), *Papers in Jewish Demography, 1985*. Jerusalem, The Hebrew University of Jerusalem, The Institute of Contemporary Jewry.

Weinryb, Bernard D. 1948. *Jewish Vocational Education: History and Appraisal of Training in Europe*. New York, J.T.S.P. of University Press.

בהסתמכו על מקורות רבים, כולל גנזך המדינה, פורש שלמה סבירסקי תמונה מפורטת של התהוות ההבדלים בהישגים השכלתיים של שלוש קבוצות בישראל – יהודים אשכנזים, יהודים מזרחים ופלסטינים אזרחי ישראל. את ההסבר לפערים מחפש המחבר לא בהבדלים תרבותיים אלא בדרך פעולתה של מערכת־החינוך עצמה, כמו גם בקשר שבינה ובין מערכות חברתיות אחרות.

הספר מתחיל בתיאור שלוש מערכות חינוך שהתקיימו ערב הקמת המדינה – זו הערבית, זו של קהילות היהודים במזרח וזו של היישוב היהודי בארץ־ישראל. הוא מתעד את השתלטותה של זו האחרונה על שתי האחרות, תוך כדי שימור ההפרדה ביניהן. הספר עוקב אחר תהליך התהוותם של מסלולי חינוך נפרדים – הפיכת התלמידים והתלמידות המזרחים ל"טעוני טיפוח", גיבוש הגישה הרעיונית של "חינוך מפצה" ו"הוראה משקמת", פיתוח החינוך המקצועי, הרפורמה והאינטגרציה.

במערכת־החינוך כפי שהיא מוצגת כאן, המפסידים הם רבים – והזוכים מעטים. על כן מצביע המחבר על כיווני פיתוח חדשים.

שלמה סבירסקי, סוציולוג, הוא מחברם של *לא נחשלים אלא מנוחשלים* ושל *קמפוס, חברה ומדינה*, ופעיל מזה שנים בעידוד הורים למעורבות בחינוך בשכונות ובעיירות־הפיתוח. יחד עם ברברה סבירסקי הוא מחבר הסדרה *ילדי כדור הארץ החדש*.